

**UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA ȘCOALA DOCTORALĂ
ȘTIINȚE UMANISTE ȘI ALE EDUCAȚIEI**

Cu titlu de manuscris

C.Z.U.: 37.02:811.135.1'243'344(043)

BÂLICI MARCEL

**ATRIBUȚII FORMATIVE ALE SISTEMULUI FONETIC
ÎN STUDIAREA LIMBII ROMÂNE DE CĂTRE
STUDENȚII STRĂINI**

**Specialitate a: 532.02 – Didactica școlară pe trepte și
discipline de învățământ (didactica limbii române)**

Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific:

**Lidia Strah, doctor în pedagogie,
conferențiar universitar**

Autor:

CHIȘINĂU, 2023

© Bâlici, Marcel, 2023

CUPRINS

ADNOTARE (în limbile română și engleză)	5
LISTA TABELELOR	7
LISTA FIGURILOR	9
LISTA ABREVIERILOR	11
INTRODUCERE	12
1. REPERE TEORETICE RELATIV LA ATRIBUȚIILE FORMATIVE ALE SISTEMULUI FONETIC ÎN LIMBA ROMÂNĂ	19
1.1 Particularitățile fonologice ale sistemului vocalic și consonantic al limbii române.....	19
1.2 Evoluția conceptului de atribuții formative ale sistemului fonetic în didactica studierii limbii române de către studenții internaționali.....	28
1.3 Sistemul fonetic: conținut și structură.....	39
1.4 Concluzii la capitolul 1.....	52
2.CADRUL CONCEPTUAL ȘI METODOLOGIC DE FORMARE A COMPETENȚEI FONOLOGICE ÎN LIMBA ROMÂNĂ LA STUDENȚII ARABI	54
2.1 Conceptul glotodidactic/Conceptul transpoziției și interferenței în formarea competenței fonologice în limba română la studenții străini.....	54
2.2 Demers metodologic de formare a competenței fonologice în limba română la studenții arabi.....	57
2.3 Modelul tehnologic de formare a competenței fonologice în limba română la studenții arabi.....	63
2.4 Concluzii la capitolul 2.....	85
3.DEMERS EXPERIMENTAL DE FORMARE A COMPETENȚEI FONOLOGICE ÎN LIMBA ROMÂNĂ LA STUDENȚII ARABI	86
3.1 Studiul de constatare a procesului de asimilare a sistemului fonetic în limba română la studenții arabi.....	86
3.2 Validarea experimentală a Modelului tehnologic de formare a competenței fonetice în limba română la studenții arabi.....	119
3.3 Concluzii la capitolul 3.....	146
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	149
BIBLIOGRAFIE	174
ANEXE	159
Anexa 1. Curriculum de fonodidactică – resursă fundamentală pentru formarea competențelor fonetice la utilizatori.....	160

Anexa 2. Glosar de termeni aferenți temei de cercetare.....	282
Anexa 3. Grila controlului fonologic al sistemului fonetic în baza <i>Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi</i> (CECRL, p. 136).....	185
Anexa 4. Chestionar pentru cadrele didactice universitare.....	188
Anexa 5. Chestionar pentru studenți.....	193
Anexa 6. Testul de evaluare a asimilării sistemului fonetic și a formării competențelor.....	197
Anexa 7. Mecanismul de calcul al punctajului pentru nivelurile de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competențelor fonologice.....	201
Anexa 8. Datele experimentale ale grupului experimental.....	202
Anexa 9. Model de Agendă articulatorie a studentului arab.....	203
Anexa 10. Fonogramele sistemului fonetic.....	205
Anexa 11. Tipologia exercițiilor de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competențelor fonologice în limba română la studenții arabi.....	218
Anexa 12. Analiza conținutului și a structurii CF ca parte integrantă a sistemului fonetic în literatura de specialitate.....	231
Anexa 13. Analiza conținutului și a structurii competenței fonetice în cadrul sistemului fonetic în literatura de specialitate.....	235
Anexa 14. Elementele de structură a competenței fonologice în cadrul sistemului fonetic al limbii române.....	238
INFORMAȚII PRIVIND VALORIFICAREA REZULTATELOR CERCETĂRII.....	240
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII.....	242
CURRICULUM VITAE.....	243

ADNOTARE

Bălăci Marcel.

Atribuții formative ale sistemului fonetic în studierea limbii române de către studenții străini.

**Teză de doctor în pedagogie la specialitatea 532.02 – Didactica școlară (Limba română),
Chișinău, 2023.**

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale, bibliografie din 137 de titluri, 158 de pagini de text de bază, 27 de tabele, 28 de figuri.

Rezultatele obținute: sunt reflectate în 28 de lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: atribuții formative, inteligibilitate, comprehensibilitate, sistem fonetic, Model tehnologic, competențe fonetice, fonodidactică.

Domeniu de studiu: didactica școlară.

Scopul lucrării: investigarea rolului structurii sistemice și procesuale și relevarea impactului Modelului tehnologic de formare a competenței fonologice în limba română la studenții arabi.

Obiectivele cercetării: definirea și delimitarea conceptului de „atribuții formative”; descrierea evoluției conceptului în arealul autohton și internațional; elucidarea rolului și implicațiilor formative ale SF; elaborarea Modelului tehnologic de formare a competențelor fonetice la studenții străini; interpretarea și analiza nivelului de impact pentru formarea competențelor lingvistice și de comunicare urmare a aplicării Modelului tehnologic.

Noutatea și originalitatea științifică: aplicarea teoriei caracterului integrator al Modelului tehnologic de formare a competențelor fonetice la studenții străini axat pe identificarea, relevarea și aplicarea atribuțiilor formative ale SF. Atribuțiile formative ale SF au fost relevate prin prisma standardelor de comunicare: inteligibilitatea și comprehensibilitatea. Valorificarea etapizată a atribuțiilor formative ale SF au fost descrise din perspectivă algoritmică, Integrarea competențelor fonetice în procesul de producere a unui text și receptare a unui mesaj a fost atent monitorizată prin intermediul strategiilor compensator-recuperatorii relevante la nivel de conținut și proces metodic.

Problema științifică importantă soluționată în teză: fundamentarea modalităților de aplicare a resurselor compensator-recuperatorii din perspectiva competențelor fonetice, în cadrul integrator al Modelului tehnologic de formare a competențelor fonetico-fonologice pentru studenții străini, în vederea augmentării competenței utilizatorului de a interacționa adecvat în cadrul social-profesional lingvistic nou.

Semnificația teoretică și aplicativă a lucrării: profilarea reperelor lingvo-didactice ale educației lingvistice, interpretarea sistemelor fonetice din perspectivă comparativ-contrastivă în contextul abordării fonodidacticei. Structurarea conceptului Modelului tehnologic de formare a competențelor fonetice la studenții străini constituie un punct forte. Resursele compensator-recuperatorii au fost descrise detaliat pornind de la aspecte de conținut până la analiza de impact prezumtivă, mijloace valoroase în vederea consolidării și menținerii motivației extrinseci/ intrinseci.

Implementarea rezultatelor științifice: În cadrul experimentului didactic au participat 68 de subiecți, 18 cadre didactice USMF „Nicolae Testemițanu” și 50 de studenți arabi de la ULIM și UST, grupul de control a fost constituit din 23 de studenți, iar grupul experimental – din 27 de studenți.

ANNOTATION

Bălici Marcel.

Formative attributes of the phonetic system during the learning of the Romanian language by foreign students.

Doctoral thesis in pedagogy in specialty 532.02 – School didactics (Romanian language), Chisinau, 2023.

Structure of the thesis: introduction, three chapters, general conclusions, bibliography of 137 titles, 158 pages of basic text, 27 tables, 28 figures.

Results obtained: are reflected in 28 scientific works.

Keywords: formative attributes, intelligibility, comprehensibility, phonetic system, technological model, phonetic skills, phonodidactics.

Field of study: school didactics.

Purpose of the work: the investigation of the role of the systemic and procedural structure and the identification of the influence of the Technological Model on the formation of phonological competence in the Romanian language among Arab students.

Research objectives: definition and delimitation of the concept of „formative attributions”; description of the evolution of the concept in the domestic and international area; elucidating of the role and formative implications of SF; the development of the technological model for the formation of phonetic skills by the foreign students; the interpreting and analyzing of the level of impact for the formation of linguistic and communication skills following the application of the Technological Model.

The scientific novelty and originality: consist in the application of the theory of the integrative character of the Technological Model of phonetic skills formation by the foreign students, oriented on the identification, disclosure and application of formative attributes of SF. The formative attributes of SF were revealed through the prism of communicative standards: intelligibility and comprehensibility.

The staged application of the formative attributions of SF was described from an algorithmic point of view, the integration of phonetic skills into the process of text formation and receiving of the message was carefully monitored by means of the compensatory-restorative strategies into the process of text formation at the level of content and methodical process.

There has been solved the important scientific problem: the work consists in substantiating the ways of applying compensatory-restorative resources in terms of phonetic skills, in the integrative framework of the technological model of teaching phonetic-phonological skills for foreign students in order to increase the user's competence for adequate interaction in the new socio-professional language environment.

Theoretical and applied significance of the work: consists in profiling the linguo-didactic milestones of language education, interpreting of the phonetic systems in a comparative and contrasting aspect in the context of the phono didactic approach. The important part is the structuring of the concept of the technological model of the formation of phonetic skills by foreign students. Recuperative compensatory resources were described in detail, starting from content aspects up to the analysis of the intended impact, valuable means of strengthening and maintaining external/internal motivation.

Implementation of scientific results: 68 subjects, 18 teachers of UMF „Nicolae Testemitanu” and 50 Arab students from ULIM and UST took part in the didactic experiment, 23 students were in the control group and 27 students were in the experimental group.

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1 Clasificarea triftongilor conform gradului de apertură (după Em. Vasiliu)

Tabelul 1.2 Clasificarea diftongilor, triftongilor în aspect contrastiv (în limba română și în limba arabă)

Tabelul 1.3 Ordinea de emiter-receptare a sistemului consonantic în limba română și în limba arabă

Tabelul 2.1 Ariile atribuțiilor formative ale SF

Tabelul 2.2 Principii specifice de învățare a pronunției/exprimării verbale orale în limba străină

Tabelul 2.3 Etapele demersului didactic pentru formarea competenței fonologice

Tabelul 3.1 Designul experimental al cercetării

Tabelul 3.2 Motivația studenților arabi pentru studierea limbii române

Tabelul 3.3 Motivele pentru care studenții arabi învață limba română

Tabelul 3.4 Dificultăți întâmpinate de studenții arabi în procesul de studiere a limbii române

Tabelul 3.5 Opinia cadrelor didactice cu privire la utilizarea laboratorului fonetic în procesul de învățare a limbii române

Tabelul 3.6 Aranjamentul opiniilor studenților arabi referitor la nivelul de motivație pentru învățarea limbii române și exprimare orală în limba de studiu

Tabelul 3.7 Distribuția opiniilor cadrelor didactice și a studenților arabi cu privire la motivele pentru care studentul arab învață limba română

Tabelul 3.8 Tabelul comparativ al dificultăților pe care le întâmpină studenții arabi în procesul de învățare a limbii române ca limbă străină

Tabelul 3.9 Fenomene ale sistemului fonetic al limbii române dificile pentru studenții arabi

Tabelul 3.10 Grila controlului fonologic, în baza Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi

Tabelul 3.11 Criterii de evaluare a nivelurilor de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competențelor fonologice în limba română la studenții arabi

Tabelul 3.12 Date experimentale comparate privind nivelul de asimilare a sistemului fonetic și formare a competenței fonologice la studenții arabi din grupul de control și experimental la etapa de constatare

Tabelul 3.13 Tipuri de greșeli frecvente

Tabelul 3.14 Distribuirea opiniilor studenților arabi la etapa de constatare și control cu privire la nivelul de motivație pentru învățarea limbii române

Tabelul 3.15 Distribuirea opiniilor studenților arabi cu privire la motivele pentru care învață limba română

Tabelul 3.16 Dificultăți întâmpinate de studenți în procesul de studiere a limbii române la etapa de constatare și control

Tabelul 3.17 Fenomene ale sistemului fonetic al limbii române problematice în asimilare de studenții arabi la etapa de constatare și de control

Tabelul 3.18 Analiza comparativă a nivelului cognitiv al studentului arab după înfăptuirea programului experimental

Tabelul 3.19 Analiza comparativă a nivelului pragmatic la studenții arabi după înfăptuirea programului experimental

Tabelul 3.20 Analiza comparativă a nivelului atitudinal al studenților arabi în urma înfăptuirii programului experimental

Tabelul 3.21 Datele experimentale comparate (GC-GE) cu privire la nivelul de asimilare a sistemului fonetic și formare a competențelor fonologice la studenții arabi, etapa de control

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1 Cubul vocalic (după N. Corlăteanu, Vl. Zagaevski)

Figura 1.2 Criteriile de clasificare a diftongilor ascendenți și diftongilor descendenți în limba română (după N. Corlăteanu și Vl. Zagaevski)

Figura 1.3 Clasificarea consoanelor după locul de articulare în limbile română și arabă

Figura 1.4 Trapezul vocalic

Figura 1.5 Rolul profesorului în procesul de mediere în cadrul predării-învățării SF

Figura 1.6 Relația dintre receptare, producere, interacțiune și mediere utilizată în învățarea sistemului fonetic [CECRL]

Figura 1.7 Sistemul de competențe și locul competenței fonologice

Figura 1.8 Componentele competenței de comunicare lingvistică conform CECRL

Figura 1.9 Structura competenței lingvistice conform CECRL, ediția 2003

Figura 1.10 Structura competenței lingvistice conform CECRL, ediția 2018

Figura 1.11 Corelarea sistemului fonetic în structuri de competență

Figura 1.12 Componentele structurale ale sistemului fonetic

Figura 2.1 Modelul curricular de învățare a sistemului fonetic al limbii române

Figura 2.2 Contribuțiile formative ale sistemului fonetic în contextul competenței de comprehensiune

Figura 2.3 Contribuțiile formative ale sistemului fonetic în contextul competenței de interacțiune

Figura 2.4 Contribuțiile formative ale sistemului fonetic în contextul competenței de mediere

Figura 2.5 Contribuțiile formative ale sistemului fonetic în contextul competenței de producere

Figura 2.6 Strategii aplicate în formarea competenței fonologice la studenții arabi

Figura 2.7 Tipologia exercițiilor de formare a competenței fonologice

Figura 2.8 Modelul tehnologic de formare a competenței fonetice în limba română la studenții arabi

Figura 3.1 Tipologia exercițiilor de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competențelor fonologice în limba română la studenții arabi

Figura 3.2 Dinamica nivelului cognitiv atins de studenții arabi din grupul experimental și de control (Nivelurile A1, B1, C1)

Figura 3.3.1 Dinamica nivelului cognitiv atins de studenții arabi din grupul experimental și de control (Nivelurile A2, B2, C2)

Figura 3.3.2 Dinamica nivelului pragmatic înfăptuit de studenții arabi din grupul experimental și de control (Nivelurile A1, B1, C1)

Figura 3.3.3 Dinamica nivelului pragmatic înfăptuit de studenții arabi din grupul experimental și de control (Nivelurile A, B2, C2)

Figura 3.4 Dinamica nivelului pragmatic înfăptuit de studenții arabi din grupul experimental și de control (Nivelurile A1, B1, C1)

Figura 3.5 Dinamica nivelului pragmatic înfăptuit de studenții arabi din grupul experimental și de control (Nivelurile A2, B2, C2)

Figura 3.6 Evoluția valorilor studenților arabi după parcurgerea experimentului de formare

LISTA ABREVIERILOR

AoA – Activitate orientată pe acțiuni

AA – Agendă articulatorie

AbF – Abilitate fonetică

AF – Atribuții fonetice

BF – Bloc fonetic

BM – Bloc motivațional

CECRL – Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi

CF – Competență fonetică

CL – Competență lingvistică

CP – Competență pragmatică

FL – Focalizare lingvistică

IL – Interferență lingvistică

ILD – Intercomprehensiune lingvistică duală

ME – Motivație extrinsecă

MI – Motivație intrinsecă

MP – Model pedagogic

NI – Nivel intersegmental

NS – Nivel segmental

RLNM – Româna ca limbă nematernă

RLS – Româna ca limbă străină

SC – Sistem consonantic

SF – Sistem fonetic

SV – Sistem vocalic

US – Unitate segmentală

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei abordate derivă din necesitatea elucidării specificului orientării moderne a procesului educațional din perspectiva re/actualizării și re/conceptualizării fenomenelor pedagogice, care asigură reformarea învățământului superior prin prisma viziunilor moderne, conferă un statut primordial aspectelor ce țin de educația lingvistică a studenților străini. Se conturează o abordare pragmatică, axată pe acțiune, care ține cont de mai multe aspecte ale procesului de predare-învățare-evaluare a limbii române ca limbă străină.

În această ordine de idei, asimilarea sistemului fonetic și formarea competenței fonologice la studenții străini în baza învățării limbii române reprezintă o prioritate.

Nivelul necesar de pregătire pentru actul comunicării într-un mediu lingvistic în limba străină prevede, în primul rând, o comunicare corectă, adecvată normelor limbii studiate, în cazul nostru o articulare corectă ortoepică a exprimării orale.

Unitatea de competență fonologică este element-cheie al competenței lingvistice și de comunicare, care vizează capacitatea de a aplica cadrul sonor al limbii străine studiate.

Eficacitatea actului de comunicare depinde, în mod esențial, de nivelul însușirii competenței fonologice – inteligibilitatea și comprehensibilitatea.

Enrica Piccardo, membru al grupului de lucru privind elaborarea Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (2018) constată: competența fonologică joacă de facto un rol semnificativ la învățarea limbilor străine, deoarece o pronunțare corectă este o măsură a succesului și un indicator al competenței de comunicare a vorbitorului [21].

În acest context problema asimilării sistemului fonetic și formării competenței fonologice în limba română la studenții străini este una foarte actuală. Formarea competenței de comunicare a studentului străin pornind de la CF poate deveni „una din garanțiile comunicării corecte și eficiente în limba română” [72].

Astfel, însușirea limbii române ca limbă străină implică dinamizarea unor structuri fonologice de tip acțional, care se axează atât pe competențele generale ale studentului străin, cât și pe competențele specifice, care pot fi formate și dezvoltate în baza valorificării diverselor atribuții formative ale SF.

Competența utilizatorului de a inter-reacționa, pronunțarea adecvată a enunțurilor în cadrul comunicării sunt elemente fundamentale în vederea realizării actelor de comunicare autentice. O exprimare corectă îi conferă studentului mai multă încredere în sine.

Prin urmare, apare și necesitatea ca în procesul de învățare a limbii române ca limbă străină să fie formată cultura fonologică a studentului străin.

Înșușirea competenței fonologice, ca instrument de valorificare a comunicării, reprezintă un element de confluență în comunicare datorită caracterului său productiv, poate fi circumscris mai multor „blocuri de comunicare”.

Astfel, argumentele expuse demonstrează actualitatea și importanța temei de cercetare, se conturează necesitatea asimilării procesului de formare și dezvoltare a competenței fonologice la studenții străini: pronunția corectă și inteligibilă fiind una dintre condițiile primordiale ale unei comunicări eficiente în limba română ca limbă străină.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemelor de cercetare

În ultimii ani, un accent aparte se pune pe aspectul praxiologic al metodologiei de comunicare în predarea RLS/RLNM, s-au produs mari schimbări în abordarea SF și în procesul didactic de formare și dezvoltare a competenței fonologice. Pe parcursul evolutiv al literaturii de specialitate s-a introdus conceptul de sistem fonetic, s-a revizuit metodologia predării limbii române din perspectiva asimilării axate pe competențe, s-a susținut influența pronunției asupra „blocurilor lexicale, verbale”, devenind astfel, principalele elemente ale culturii de comunicare.

La baza teoretică și metodologică a cercetării au stat lucrările fundamentale din domeniul lingvisticii aplicative, lingvisticii comparativ-contrastive; pedagogiei, psihologiei, didacticii învățării limbilor străine:

- Cercetări în domeniul foneticii și fonologiei în limbile română și engleză: N. Corlăteanu (1993) [28], S. Pușcariu (1959) [45], Al. Rosetti (1967) [48], Em. Vasiliu (1965) [54], I. Felix (1965), E. Petrovici (1950), S.A. Leontieva [86], (2002), P. Scandera, P. Burleigh (2011), M.J. Ball, J. Rahilly (2013), T. Shevcenko (2009), M. Bogdan [18] etc.
- Teorii ale didacticii limbilor străine: L. Canepari [129], L. Calabro [71], F. Caon [70], Th. Balaban [5], M. Grigoroviță, L. Wald, R. Lado (1976); A. Pomelnikov (2011).
- Teorii și concepte ale descrierii comparativ-contrastive a limbilor: A. Chirdeachin (2014) [26], S. Berejan (1991), A. Pomelnikov (2016), I. Smirnov (2005).
- Teorii ale interferenței lingvistice: T. Burdeniuk (1978), M.V. Razumova (2007), U. Vainraih (1979).
- Noțiunile comunicare, competență de comunicare: N. Chomsky (1965); D. Glumes (1972), A. Savignon (1997), L. Șoitu (2001), G. Burdeniuc (2008), M. Boroșan (2009), L. Sadovei (2017).
- Teoria și praxiologia didacticii formării și dezvoltării competenței fonologice, a pronunției: A. Axan [3], I. Bărbuță [7], G. Bițuna [16], O. Bălănescu [6], N.A. Bonk [67], G. Brâncuș [20], N. Babără [4], A. Dorobăț [34], O. Hedeșan [39], V. Moldovan [41], L. Pop [44], M. Bâlici [9, 10, 11, 12], I.T. Stean (1978), A. Avram (1961), V. Sofroni (1969), I. Felix (1965), S.

Pușcariu (1974), Em. Vasiliu (1991), A. Chirdeachin (2011) [26], O. Lavrova (2010) [112], A.A. Homutova (2007) [122].

Astfel, constatăm că în domeniul asimilării sistemului fonetic și formării competenței fonologice în RLS s-au realizat studii valoroase. Referitor la glotodidactica limbii române ca limbă străină: cercetări în procesul de formare a bazelor competenței fonologice în cadrul cursului de predare-învățare a limbii române ca limbă străină pentru studenții străini pot fi exemplificate: M. Bălici [13, 14]; identificate particularitățile formării competenței fonologice: L. Strah [50], C. Prigorschi [94]; studiată problema formării competenței fonologice în baza mijloacelor multimedia; elaborată didactica formării și dezvoltării competenței fonologice: M. Canale [69]; examinată corelația dintre ortografie (scriere) și pronunție în procesul de predare-învățare a limbii: L. Canepari [129], A. Chirdeachin [25]; descris modelul pedagogic al formării abilităților intonaționale la studenții arabi: A. Vrajitoru [56]; stabilite modalitățile de producere și percepere a vocalelor din punct de vedere psihologic, fizic, fiziologic, lingvistic, fonetic și fonologic; A. Vrajitoru [55]; examinat procesul formării competenței fonologice la studenții străini etc.

Până în prezent în Republica Moldova, problema asimilării sistemului fonetic și formării competenței fonologice în cadrul predării-învățării limbii române de către studenții străini nu a constituit obiectul unor investigații speciale. Referitor la unele aspecte cu privire la problematica formării deprinderilor de pronunție în didactica limbilor străine au fost abordate într-un șir de studii ale cercetătorilor: A. Vrajitoru [56], T.V. Sovsun [119], A.A. Leontieva [86], V. Șerba [123, 124], L. Ardelean, Rivers M. Wilda.

Un rol important în studiile actuale de didactică a limbii române ca limbă străină îl are abordarea integrată a activităților fonologice, lexicale, gramaticale în formarea și dezvoltarea competențelor lingvistice; în acest sens enumerăm tezele valoroase ale cercetătorilor în domeniu: A. Vrajitoru (1999) [55, 56], S. Pușcariu (1959) [45], Em. Vasiliu (1965) [54], L. Strah (2013) [50], Al. Rosetti (1982) [48], I. Calotă (1977) [23] etc.

Problema cercetării face referire la prezentarea caracterului complex al temei studiate și, mai ales, la procesul de predare-învățare-evaluare a limbii române ca limbă străină, la necesitatea elaborării unui model pedagogic, sistem productiv de exerciții orientat pe valorificarea didactică a competenței fonologice, în care am avea un conținut și o structură bine determinată, privind învățarea integrată a blocurilor semantico-verbale în formarea și dezvoltarea competenței fonologice.

Problematica expusă a generat o serie de contradicții în sistemul de predare-învățare-evaluare a limbii române ca limbă străină studenților internaționali din instituțiile de învățământ superior. Dorim să evidențiem câteva probleme ce țin de acest domeniu:

- Conținutul formal al educației lingvistice în limba română ca limbă străină a studenților străini și nivelul necesar de competență fonologică pentru asimilarea calitativă a acestor limbi;

- Nivelul satisfăcător al cercetărilor fonologice în glotodidactică, atât teoretice, cât și cele practice, însă gradul insuficient de cercetare în practica predării limbii române ca limbă străină, aplicarea ei în formarea noului comunicant în limba română cu scopul de a dezvolta cultura fonologică și competența de comunicare a studentului străin, aceasta a rămas nevalorificată în cea mai mare măsură;

- Necesitatea unei Concepții metodologice (Model tehnologic de formare a competenței fonologice în limba română la studenții străini) și lipsa acesteia la momentul actual care ar permite formarea adevăratei culturi fonologice a studenților străini în limba română pentru realizarea unei comunicări eficiente în limba română ca limbă străină.

Aceste opinii divergente generează **problema cercetării**: fundamentarea teoretică a strategiilor didactice bazate pe noțiunea de „sistem fonetic” și premiselor teoretico-praxiologice ale formării și dezvoltării competenței fonologice în limba română la studenții străini în vederea eficientizării comunicării în limba română ca limbă străină.

Scopul cercetării constă în argumentarea teoretică și metodologică a atribuțiilor sistemului fonetic în predarea limbii române ca limbă străină.

Ipoteza cercetării: Valorificarea atribuțiilor formative ale sistemului fonetic în studierea limbii române de către studenții străini ar avea un impact pozitiv asupra procesului de formare a competențelor lingvistice și de comunicare, dacă se va realiza în cadrul conceptului integrator al unui model tehnologic asistat de resurse adecvate din perspectivă strategicometodică și procesuală.

Obiectivele cercetării:

- Determinarea reperelor lingvodidactice ale sistemului fonetic la studenții străini, în educația lingvistică;
- Elucidarea conceptului de atribuții formative ale sistemului fonetic;
- Descrierea comparativ-contrastivă a sistemului fonetic al limbii române din perspectivă RLS;
- Stabilirea criteriilor și determinarea nivelurilor de asimilare a limbii române prin prisma atribuțiilor formative ale sistemului fonetic în procesul studierii limbii române ca limbă străină;
- Elaborarea, implementarea și validarea prin experiment a Modelului tehnologic centrat pe valorificarea atribuțiilor formative ale SF în studierea limbii române de către studenții străini;

- Analiza calitativă și cantitativă a rezultatelor experimentului pedagogic, redactarea concluziilor și a recomandărilor privind eficientizarea procesului de asimilare a sistemului fonetic în limba română de către studenții străini.

Metodologia cercetării științifice include metode teoretice: documentarea științifică – studiul bibliografiei de specialitate pentru analiza conceptelor cercetate din perspectivă istorică; descrierea – pentru aspectele de elucidare a variațiilor indicilor din punct de vedere temporal; clasificarea, analiza comparativ-contrastivă – pentru configurarea impactului pe care îl are experiența lingvistică a utilizatorului; analitico-sintetică – pentru sistematizarea, generalizarea elementelor de conținut teoretice și practice;

Metode empirice: experimentul pedagogic – pentru determinarea validității ipotezei de cercetare, chestionarea – pentru stabilirea detaliilor de interpretare calitativă, conversația, interviul, observarea;

Metode statistico-matematice de prelucrare a datelor experimentale și a rezultatelor cercetării. Abordarea teoretico-metodologică prezintă pregnant pe parcursul procesului de cercetare comportă un caracter specific abordării triple: stabilirea nivelului de configurare a conceptelor utilizate; corelarea aspectelor de conținut cu abordările canonice ale cercetărilor pedagogice; alternarea diagnosticării și prognosticării referitoare la experimentul pedagogic.

Metode și tehnici propuse: „Gura devine mână”; „Foneme în imagini”; „Semaforul fonetic”; „Intersecții”; „Dictare fonetică”; „Redactare fonetică”; „Telefonul stricat”; „Recuperarea sensului”.

Rezultatele obținute au reliefat faptul că există o creștere a indicilor valorici pentru utilizatorii care au beneficiat de resursele adiacente Modelului tehnologic de formare a competențelor fonetico-fonologice la studenții străini.

Semnificația teoretică a cercetării rezidă în prezentarea resurselor bibliografice la tema cercetării din perspectivă diacronică și sincronă. Abordarea diacronică a avut un traseu dual: elementul fonodidactic a fost interpretat din perspectivă de conținut și procesual-didactic.

Valoarea aplicativă a tezei constă în implementarea elementelor Modelului tehnologic de formare a competenței fonetico-fonologice la studenții străini. S-au propus strategii didactice concrete de aplicare a principiilor fonodidactice, în conceptul Modelului tehnologic. Resursele didactice utilizate au fost derivate ideatice ale structurii paradigmatică propuse de Modelul tehnologic de formare a competențelor fonetico-fonologice la studenții străini.

Căile de soluționare a problemei de cercetare sunt următoarele:

Comportă un caracter praxiologic centrat pe validarea experimentului educațional în corelare cu suporturile metodico-didactice propuse:

- conturarea particularităților fonologice ale sistemului vocalic și consonantic al limbii române;
- cercetarea competenței fonologice în aspect diacronic (analiza evolutivă a acestui fenomen didactic) și sincron (identificarea reperelor teoretice ale câmpului fonetic aplicativ);
- interpretarea conținutului și structurii competenței fonologice;
- evidențierea conjuncturii procesului de asimilare a SF și de formare și dezvoltare a competenței fonologice în limba română la studenții străini în context cu abordările moderne ce țin de domeniu;
- crearea suporturilor de studiu în abordarea integrată a procesului didactic de formare și dezvoltare a competenței fonologice axată pe interdependența dintre ortografie și ortoepie;
- implementarea și evaluarea experimentului centrat pe Modelul tehnologic de formare a competențelor fonetice pentru studenții internaționali, elaborând un sistem de exerciții axat pe formarea și dezvoltarea competenței fonologice în învățarea limbii române ca limbă străină;
- formularea unor concluzii și sugestii metodologice raportate la procesul de formare și dezvoltare a competenței fonologice în demersul didactic.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat în perioada 2018-2023 în cadrul cursului de RLS pentru studenții străini.

Limitele cercetării: pe parcursul realizării tezei de cercetare s-au constatat următoarele limite circumstanțiale de natură obiectivă sau subiectivă:

- Componenta temporală pentru studiu RLS în cadrul programului curricular a fost suficient de mică de doar 6 luni. Progresia modificărilor în deprinderile de fonodidactică s-a limitat la perioada limitată de 6 luni – maximum 8 luni.
- Etapa de formare s-a realizat în afara cursului curricular de studiu RLS.
- Circumstanța lingvistică la etapa de formare a fost diferită de cea de constatare, deoarece utilizatorii s-au aflat într-un mediu academic, universitar complet diferit (primul an de studiu). Influențele lingvistice au devenit mai multiple și mai variate.
- Diversitatea influențelor lingvistice a conturat o nișă mai mare de subiectivitate în prezentarea indicilor valorici ai experimentului.
- Efortul suplimentar de persuadare a cadrelor didactice implicate într-o activitate suplimentară specifică măsurării/evaluării competențelor fonodidactice atât ale utilizatorilor, cât și ale profesorilor.

Structura tezei: Lucrarea doctorală are un caracter triptic. Capitolul 1 comportă un caracter teoretic centrat pe un sistem conceptual terminologic. Se realizează delimitările conceptuale ale termenilor-cheie: „atribuții formative” versus „sistem fonetic”. Partea 1 a lucrării este o rezultantă

a studiilor despre evoluția, în timp, a noțiunii de atribuții formative ale sistemului fonetic, într-o măsură duală: teoretică și didactică.

Aspectele praxiologic-metodologice sunt reliefate clar în Capitolul II. Atribuțiile formative ale sistemului fonetic, care contribuie la formarea inteligibilității și comprehensibilității la studenții internaționali au fost interpretate din perspectiva factorilor facilitanți și non-facilitanți (de exemplu: influența limbii materne în studiul RLS). De asemenea, o parte consistentă a capitolului este ocupată de prezentarea Modelului tehnologic de formare a competenței fonetice la studenții străini – resursă de referință cu caracter integrator, care acoperă, cu prisosință, toate aspectele strategiei de predare-învățare-evaluare în RLS.

Capitolul III comportă un caracter pragmatic, axat pe criterii de diagnosticare și prognosticare, evaluare și reevaluare. S-au descris acțiunile adiacente experimentului didactic (cu cele trei faze tradiționale), interpretându-se variațiile indicilor din perspectivă temporală. Interpretarea și analiza datelor s-a realizat prin abordarea cantitativă și calitativă, aspecte ce au fundamentat viziunile didactice de prognosticare și evaluare.

1. REPERE TEORETICE RELATIV LA ATRIBUȚIILE FORMATIVE ALE SISTEMULUI FONETIC ÎN LIMBA ROMÂNĂ

1.1 Particularitățile fonologice ale sistemului vocalic și consonantic al limbii române

Formarea limbajului într-o limbă străină depinde totalmente de asimilarea formei sonore. În limbă totul se realizează prin intermediul elementelor sonore: cuvintele și formele lor, grupurile de cuvinte și enunțuri/fraze, intonația etc. Nimic nu apare în limbă în afara sunetelor lingvistice, ele reprezentând latura materială a limbii. Sunetele vorbirii umane formează un anumit sistem foarte complicat, care deservește celelalte compartimente ale limbii.

Sistemul fonetic al oricărei limbi este alcătuit dintr-un număr de sunete-tip, foneme. Cunoașterea valorilor fonetice ale sunetelor de vorbire este de o importanță majoră pentru cei ce învață o limbă străină, în cazul nostru, limba română. Fiecare limbă își are *inventarul său propriu de foneme*.

Numărul de sunete-tip în limba română este stabilit la nivel literar, respectând normele standard de utilizare, iar la nivel dialectal, de grai oscilează. Aceste diferențe se conturează în funcție de utilitatea sistemului fonetic și de conceptul fonologic al cercetătorilor ce țin de acest domeniu.

Inventarul sunetelor-tip ale limbii române, care, de fapt, este o problemă de principiu a fonologiei române, ține în special de natura fonetică, de statutul fonologic al *sunetelor simple, compuse* (diftongi, triftongi), *vocale în hiat*, vocale și *consoane duble*, vocale anterioare, mediale, posterioare, prezentate în cubul vocalic.

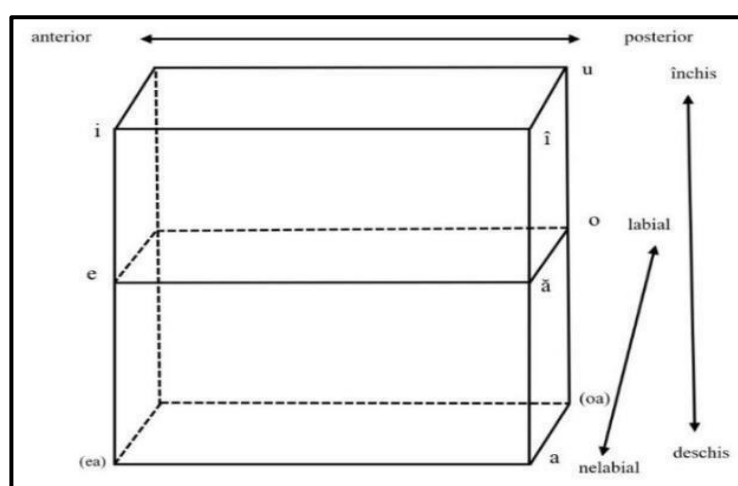


Fig. 1.1 Cubul vocalic (după N. Corlăteanu, Vl. Zagaevschi)

În sistemul vocalic al limbii române există două grupe de diftongi: diftongi ascendenți și diftongi descendenți prezentați în diverse situații ale limbajului fonetic. Aceasta se întâmplă din

cauza viziunilor promovate de foneticieni referitor la statutul cantitativ și calitativ al acestor diftongi și apartenența lor, conform clasificării, în grupele ascendente și descendente.

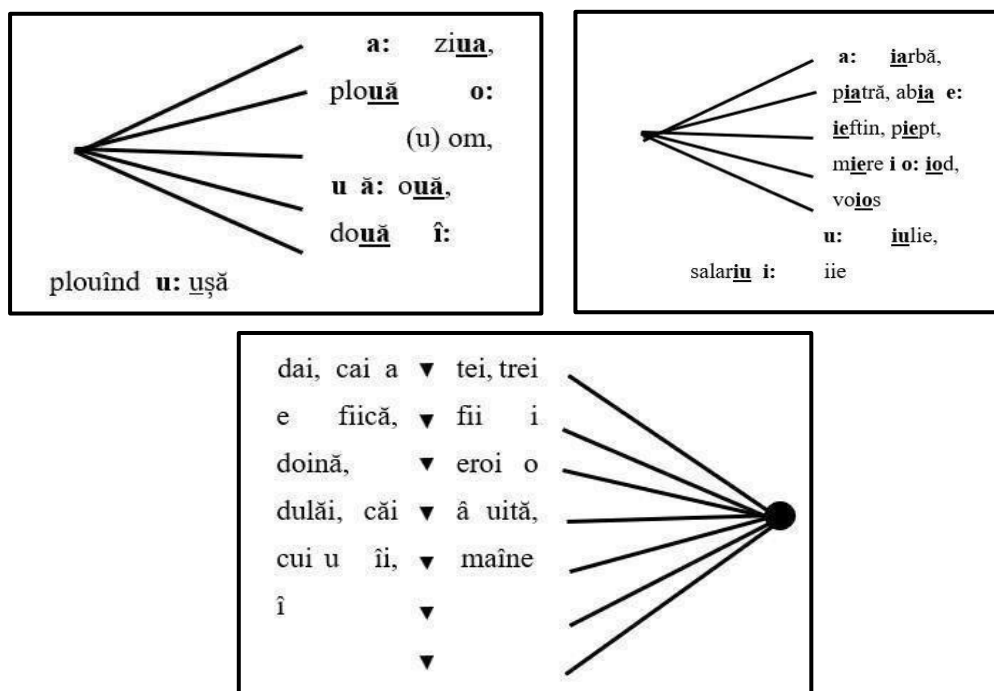


Fig. 1.2 Criteriile de clasificare a diftongilor ascendenți și diftongilor descendenți în limba română (după N. Corlăteanu și Vl. Zagaevski) [27, p. 109-110]

În limba română atestăm două căi de formare a diftongilor: sinereza (fuziunea a două vocale) și metafoia (diftongarea condiționată).

Tradițional, formarea unui diftong prin sinereză ajută la păstrarea elementelor vocalice ale ambilor componenți, pe când diftongarea condiționată duce la despicarea unei vocale în două elemente vocalice; astfel, sinereza dă naștere diftongului în aspect diacronic, iar diftongarea condiționată influențează aspectul la distanță al diftongării, opinie susținută de foneticienii I. Calotă [23, pp. 7-10], S. Pușcariu [45, pp. 23-41], A. Rosetti și A. Lăzăroiu [48, p. 74], G. Rusnac, V. Zagaevski, M. Purice, P. Guțu [49, p. 13], N. Corlăteanu, V. Zagaevski [28, pp. 108-113] etc.

Foneticienii S. Leontieva [86, p. 36], O. Dikușina [75, p. 61], D. Doboș [77, p. 42], P. Roach [95, pp. 19-20], Em. Vasiliu [54, pp. 21-27] prezintă o clasificare personalizată a diftongilor, în general, și a diftongilor ascendenți, în special, clasificându-i ca blocuri de pronunție flexibilă pentru limbile romanice.

În limba română întâlnim și procesul de „trifongare” a sistemului vocalic, care are tendința de a uni trei elemente vocalice, prin urmare, trifongul trebuie considerat ca un fonem trivocalic monosilabic, susțin foneticienii N. Corlăteanu și V. Zagaevski.

Pentru pronunțarea sunetelor vocalice în limba română e necesar să utilizăm *gradul de apertură* în pronunția lor. În opinia savantului Em. Vasiliu, în limba română distingem triftongi echilibrați (ascendenți – descendenți) (Tabelul 1.1):

**Tabelul 1.1 Clasificarea triftongilor conform gradului de apertură
(după Em. Vasiliu) [p. 31-32]**

După gradul de apertură	
Triftongi ascendenți S-S-V	Triftongi descendenți V-S-S
<i>ioa</i> → <i>creioane</i> , <i>voioasă</i> <i>uoa</i> → <i>uoameni</i> , <i>uoală</i> <i>eoă</i> → <i>leoarcă</i> , <i>pleoapă</i>	<i>ouă</i> → <i>rouă</i> , <i>nouă</i> , <i>vouă</i>

În contextul relativ la calitate și cantitate, dorim să menționăm că în limba română diftongii ascendenți și triftongii ascendenți (S-S-V) pot atrage după sine și schimbarea sensului lor, obținerea unui cuvânt diferit: *poamă* – *pom*; *leoaică* – *leu* etc.

Rolul fonematic al diftongilor și triftongilor în limba română este completat de diferențe în articulare între sunetele perechi lungi – scurte [33, p. 43-50], susține cercetătorul N. Dobrișan.

Studierea problemelor fonetico-fonologice are atât o importanță practică, cât și pragmatică, respectând utilizarea adecvată a mijloacelor fonetice pentru transmiterea valorilor semantice ale limbii române, în cazul nostru, studenților internaționali.

În cercetarea noastră am atras atenția și asupra sistemului consonantic, pentru a exersa cu studenții internaționali o fonetică progresivă și autentică, formând *fonodidactica* limbii române cu perspectivă de implementare a foneticii aplicative.

Sursele punctelor de plecare pentru conștiința fonetică sunt combinate între verbal și nonverbal, iar modul de dobândire a conștiinței fonologice implică valorificarea sistemelor consoanelor și vocalelor pentru formarea imaginii sonore a lexemului, dar și înțelegerea intonației în comunicarea cu celălalt în vederea comprehensiunii atitudinilor și sentimentelor transmise, sunt importante abilitățile de corelare a inflexiunilor de ton cu mesajele metaverbale pentru recuperarea deplină a sensului în diverse contexte culturale și în activitățile de interpretare a mesajelor în circumstanțe interculturale [58, p. 15].

Pentru **expunerea competențelor fonetice** în corelare cu scala de descriptori propuși de CECRL este oportun a analiza nivelul de reflectare a unităților de conținut și a strategiilor metodologice în curricula limbilor materne ca străine. Următoarea constatare prezintă corelarea dintre abilități și competențe incluse în cadrul procesului de studiu: „Competența lingvistico-comunicativă include așadar următoarele componente diferite: lingvistică, sociolingvistică, pragmatică și metalingvistică. Fiecare dintre aceste abilități specifice, la rândul său, include

abilități specifice care o caracterizează: competența lingvistică include abilități legate de fonologie, lexic, morfosintaxă și alte aspecte legate de construcția limbajului, nu numai din punct de vedere informațional, dar și cognitiv” [89, p. 4].

Sistemul consonantic poate fi analizat după 3 criterii: participarea coardelor vocale, modul de articulare, locul de articulare. Foneticianul V. Zagaevski menționează că cele 22 de consoane formează următoarele opoziții:

1. Opoziții printr-o singură trăsătură:

- a) după participarea coardelor vocale: *b-p; v-f; d-t; z-s; g-c; ǵ-č; j-š; g-k* (8 opoziții);
- b) după modelul de articulare: *b-v; d-z; g-j; p-f; t-s; t-č; č-s; c-h* (9 opoziții);
- c) după locul de articulare: *b-d; b-ǵ; b-g; d-ǵ; d-g; ǵ-g; p-t; p-k; p-c; t-k; t-c; k-c; v-z; v-j; z-j; f-s; f-š; f-h; s-š; s-h; š-h; t-č* (22 opoziții).

2. Opoziții prin două trăsături: după participarea coardelor vocale și după modul de articulare; după participarea coardelor vocale și după locul de articulare; după modul și locul de articulare.

În Tabelul 1.2. Clasificarea diftongilor și triftongilor în limba română și în limba arabă în conformitate cu condițiile de pronunție în ambele limbi s-ar rezolva mai multe probleme atunci când apelăm „la un standard corect al pronunțării în limba română”. În opinia foneticianului George Grigore [35], în procesul de predare-învățare a limbii române pentru studenții arabi, profesorul trebuie să țină cont de autenticitatea pronunțării diftongilor și triftongilor și transformarea lor „în structuri cognitive” de comunicare [35, p. 9-15].

Prin urmare, un proces fonologic etapizat și conștientizat de către studenții arabi poate fi realizat prin compararea modalităților practice de interpretare a atribuțiilor contrastive a acestor diftongi – triftongi și menționăm acest lucru în Tabelul 1.2.

Tabelul 1.2 Clasificarea diftongilor, triftongilor în aspect contrastiv
(în limba română și în limba arabă)

Diftongi ascendenți – descendenți	
În limba română	În limba arabă
<i>Fereastră</i> <i>Vreo</i> <i>Iarnă</i> <i>Ieftin</i> <i>Iordanian</i> <i>Iunie</i> <i>Oameni</i> <i>Cafeaua</i> <i>Nouă</i>	الْقَلَمُ عَلَى كِتَابِ الْوَلَدِ كِتَابَهُ عَلَى الطَّوْلَةِ. În arabă, diftongii se formează de la sunetele y (i) și w (u), considerate „consoane slabe”, dar care pot fi considerate uneori al doilea element al unui diftong sau „semivocale”. Diftongul “āw”: أَوْ - āw (sau); Diftongul طَاوِلَة - ṭāwlaṭ (masă) Diftongul “wā”: زَوَاج - zawāǧ

<u>Haină</u> <u>Răi</u> <u>Păine</u> <u>Chei</u> <u>Fotolii</u> <u>Noi</u>	(căsătorie), Diftongul واد – walad (băiat) Diftongul “ay”: اينا – ayna (unde) Diftongul لاي h ل – n layla (noapte).
<u>Pui</u> <u>Repetau</u> <u>Rău</u> <u>Râu</u> <u>Mereu</u> <u>Fiu</u> <u>Tablou</u>	كتابا الولد على الطاولة القلم على كتابيه. أخذت كتابي الولد.
	Se poate exemplifica și cu diftongul: „ay”: ayna (unde). Putem folosi și: „copilul”, „ayna’l waladun” (unde e copilul?).
Triftongi ascendenți (S-S-V); triftongi descendenți (V-S-S)	
În limba română	În limba arabă
<u>Turcoaică</u> <u>Credeai</u> <u>Pleoapă</u> <u>Creioane</u> <u>Tăiai</u> <u>Iau</u> <u>Iei</u> <u>Ieu („I” protetic)</u> <u>Cădeau</u>	Nu s-au identificat informații similare

În concluzie, conchidem că specificul pronunțării vocalelor și consoanelor din limba română a diftongilor și triftongilor, „culoarea lor practică depinde de locul în care este utilizat acest sistem fonetic, de combinația sunetelor, regulile de pronunție etc.”.

Vocalele, consoantele constituie sunetele principale dintr-un cuvânt și formează o categorie majoră de foneme, diftongi, triftongi, participând la stabilirea relațiilor de interdependență între fonetică și morfologie în procesul comunicării verbale.

3. Opoziții prin toate cele trei trăsături: *b-s; b-ț; b-ș; b-h; b-č* etc. [67, pp. 85-86]. În cazul nostru de cercetare dorim să menționăm doar rolul formativ al fiecărui element al sistemului consonantic atât în limba română, cât și în limba arabă.

Scopul realizării tabelului este de a demonstra și a contribui la formarea conștiinței fonetico-fonologice a utilizatorului în vederea corelării dintre aspectul grafem-fonematic al lexemului și sensul acestuia.

Tabelul 1.3 Ordinea de emitere-receptare a sistemului consonantic în limba română și în limba arabă

<u>În limba română</u>	<u>În limba arabă</u>
b – p <i>Bună – pună</i> <i>Lampă – limbă</i> <i>Pot – brad</i> <i>Pat – bat</i> <i>Pere – bere</i> <i>Pară – bară</i>	b – există; p – nu există با ب – bābun (ușă)
<u>Perechea consonantică f – v</u>	
<i>fată – fete; efort – confort; var – vară; uvertură – cuvertură; fals – vals; final – viral; fază – vază etc.</i>	În limba arabă există același fenomen: f → ف
<u>Perechea consonantică s → z</u>	
<i>Sar – sare; sec – sector; șosete – casete; sărim – sădim; sport – spart etc.</i> <i>Poza – raza; crezi – vezi; bază – vază; Sâmbete – zâmbete; Sare – zare.</i>	În limba arabă există două foneme asemănătoare celui din limba română, dar numai acest fonem س poate fi echivalentul fonemului românesc – s: سَمَك – samak (pește). Fonemul z în limba arabă este redat prin litera ز: زَمِيل – zamiylun (coleg).
<u>Perechea consonantică ș – j</u>	
În limba arabă există fonemul ș reprezentat <i>Ușa – tușa; coș – cocoș; crește – privește; astfel: ش și în limba arabă există un fonem</i> <i>Baraj – obraz; prăjit – prășit; vajnic – paznic; asemănător cu j → ج,</i> Pentru consoana ș din română există echivalent în arabă: ش, ca în cuvântul: شاي – šāy (ceai). Consoana j nu are echivalent în araba literară, dar în dialectele magrebiene, ج – gim se pronunță <i>j</i>, ca în cuvântul: جَمِيل – jamiyl (frumos).	
<u>Perechea de consoane c – g</u>	
<i>Car – care; acolo – dincolo; acum – oricum; călare – cărare etc. Gamă – gară; gură – figură; biolog – filolog etc.</i>	În limba arabă c are corespondent → ك, iar g apare în dialectul egiptean ج .
<u>Caz</u> → gaz	

<u>C</u>ând → gâ<u>nd</u> Cre<u>ie</u>r → gre<u>ie</u>r Ro<u>ș</u>ă → ru<u>ș</u>ă	
<u>Perechea consonantică t – d</u>	
<i>Tal<u>e</u>nt – tap<u>e</u>t; metan – met<u>a</u>l; fictiv – fest<u>i</u>v; bat – lat; set – brun<u>e</u>t; opt – co<u>p</u>t etc.</i> <i>D<u>a</u>tor – d<u>a</u>rnic; c<u>ă</u>dem – ved<u>e</u>m; d<u>i</u>stilare – d<u>i</u>stonare; ad<u>u</u>n – ad<u>u</u>c; pr<u>i</u>nde – vin<u>d</u>e etc.</i>	În limba arabă (t) sunt 2 sunete asemănătoare prin ت. Putem menționa și existența încă a unui t, cu o pronunție diferită și este util să accentuăm faptul că în limba română e un singur t, care corespunde literei ت.
	Consoanei din română t îi corespunde în arabă ت (ta): ca în cuvântul: تَوْتُ – twt (<i>dude</i>) Consoanei din română d îi corespunde în arabă د (dā), ca în cuvântul: دَرَسَ gh – darsun (<i>lecție</i>)
<u>T</u>orn – d<u>o</u>rm Lat<u>ă</u> – lad<u>ă</u> Co<u>t</u> – cod<u>ă</u> C<u>â</u>nt – c<u>â</u>nd	

Totalitatea consoanelor

Primul tip de palatalizare a lui c, g: che // chi; ghe // ghi

che: cheamă – chelner; cheie – chelie; schemă – schelet; banchet – parchet; veche – ureche – pereche.

chi: În arabă corespunde sunetului redat prin litera kaaf urmată de kasra sau de vocala lungă yaa, ca în cuvintele: هُكْرِت – kibryt (chibrit); كِيْمِيَا – kiymiyā' (chimie): *chimist – chirurg; chiriaș – chirie; unchi – trunchi*; **che // chi**: Che poate fi asemuit cu kaf însoțit de kasra în unele cuvinte din dialectal egiptean. Exemplu: كِتَابَة – ketāba (scriere), *chem – chin; veche – vechi*; **ghe // ghi**: În araba literară nu există aceste sunete, dar, pentru grupul *ghi*, se poate exemplifica la curs cu sunetele echivalente din dialectul egiptean. Ghe este redat în scris prin litera gim urmată de kasra sau ya. Exemple: هَسْتْ هُجْ – esta'gel! Pronunțat: esta'ghel!

(*Repede! Grăbeștete!*); مَاشِي هَيْتْ – gèt māšy – pronunțat: ghèt māšy (*am venit pe jos*)

Al doilea tip de palatalizare a lui c, g, ce, ci // ge, gi, ce

Echivalente ale acestui fonem nu se întâlnesc în limba arabă – celulă; centru – cercetez; accent – decent; proces – deces; duce – aduce – conduce; rece – trece – zece; **c/ce (c - ج)**: duc – duce; ac – ace; plec – să plece; mănânc – să mănânce; **ci**: ciclon – ciclist; cinstit – cineva; bici –

bicicletă; *deci* – *faci* – *aici*; **c/ci**: *tac* – *taci*; *accident* – *occident*; *turc* – *turci*; **ce/ci**: *cerc* – *circ*; *deces* – *decis*; *voce* – *voci*; *zece* – *zici*; *face* – *faci*; *conduce* – *conduci*; *duce* – *duci*; *tace* – *taci*; **ge**: *geană* – *geantă*; *gem* – *geam*; *generic* – *generos*; *sugestie* – *digestie*; *ninge* – *minge*

curge – *plânge*; **g/ge**: *merg* – *merge*; *șterg* – *șterge*; *plâng* – *plânge*; *ating* – *atinge*; **gi**: în arabă se aseamănă cu sunetele corespunzătoare fonemului *gim* urmat de vocala *yaa* sau marcat de *kasra*: așa cum este pronunțat în dialectele răsăritene, în cuvinte ca: جيل – *giyl* (*generație*), جيب – *giyb* (*jeep*, *autoturism*), *ginere* – *gingaș*; *argint* – *argilă*; *frigider* – *inginer*; *dragi* – *fragi*; *dungi* – *lungi*; **g/gi** – (**g** – ج): *pungă* – *pungi*; *dragă* – *dragi*; *fulg* – *fulgi*; *coleg* – *colegi*; **ge/gi**: *genere* – *ginere*; *agent* – *argint*; *merge* – *mergi*; *rege* – *regi*; **ghe/ge, ghi/gi**: *ghem* – *gem*, *Gheorghe* – *George*; *veghea* – *vergea*; *unghi* – *ungi*; *triunghi* – *trunchi*; **ce/ge, ci/gi**: *cer* – *ger*; *trece* – *trage*; *decent* – *deget*; *rece* – *rege*, *celule* – *genune*; *duceam* – *fugeam*; *gintă* – *plăcintă*; *melci* – *mergi*, *roci* – *rogi*; *cruci* – *glugi*, *strici* – *strigi*; *faci* – *fagi*; *duci* – *dungi*, *întreci* – *întregi*; *preget* – *precis*, *cuget* – *concis*, *deget* – *decis*.

În urma analizei sistemului vocalic și consonantic al limbii române am observat că, pentru a evidenția diferențele cantitative și calitative, e necesară și cunoașterea sistemului fonetic al limbii arabe. Fonetica didactică dispune de multiple aspecte care determină deosebirea a două sisteme fonetice (a limbii române și a limbii arabe).

Alfabetul limbii arabe include 28 de litere ce reprezintă consoane și vocale lungi. Pentru sistemul consonantic al limbii arabe care urmează *principiului de corespondență fonem – grafem*, elementul fonetic de bază realizează corespondența abstractă dintre cele două sisteme fonetice total diferite.

Mai jos prezentăm clasificarea consoanelor după locul de articulare în limba română și în limba arabă. Abordarea constructivă a sistemului fonetic în contextul asimilării productive a limbii române ca direcție de proiectare și realizare a atribuțiilor formative în comunicarea studenților arabi includ opiniile cercetătorilor de domeniu George Grigore, Ana Tătaru, T.Z. Sovsun. În opinia lor, principiul autenticității de confirmare a acestor două sisteme fonetice se clasifică în felul următor:

1. Modalitatea de pronunție a studentului arab contribuie la asimilarea maximă a sistemului fonetic;
2. Înțelegerea sistemului fonetic în secvențele de comunicare;
3. Reconfigurarea structurilor cognitive în aspect formativ.

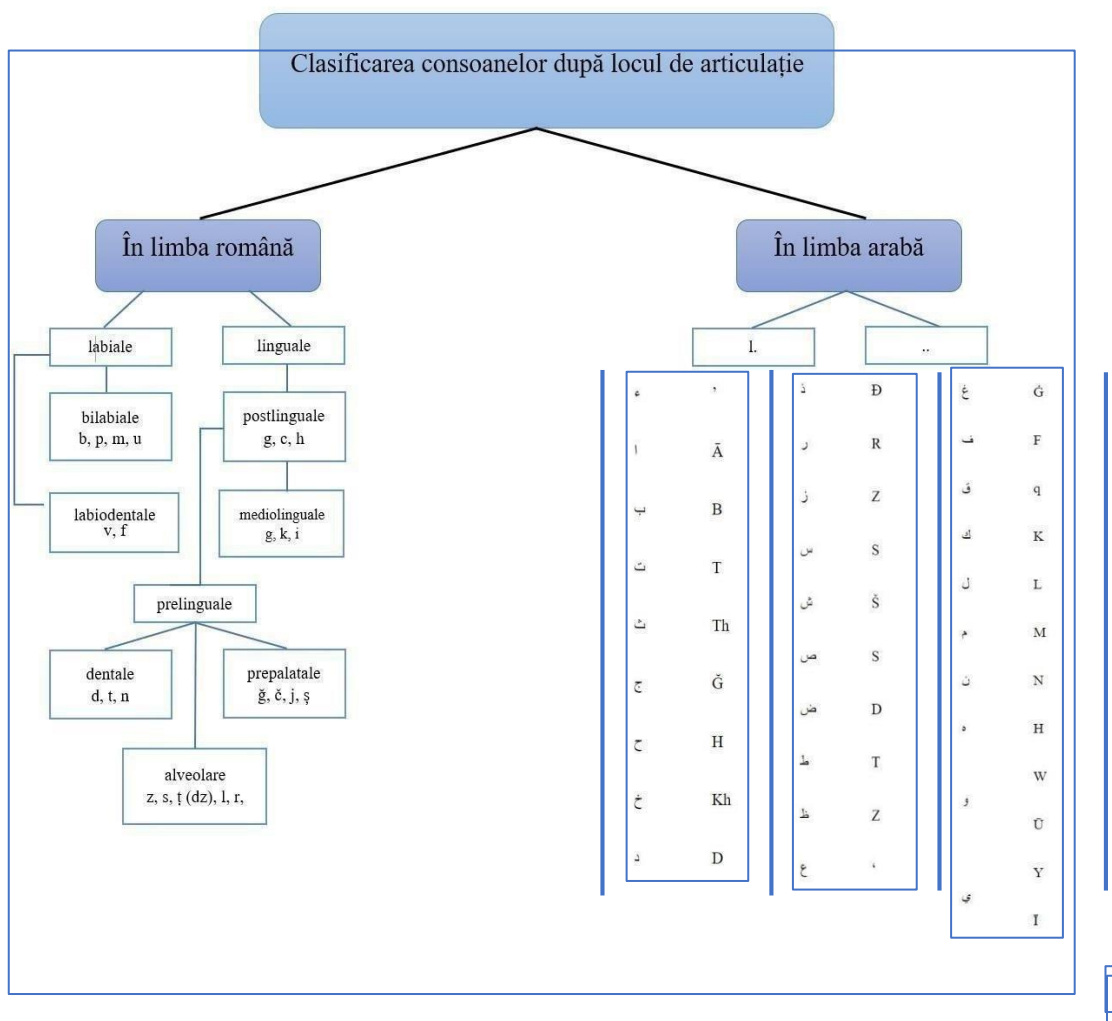


Fig. 1.3 Clasificarea consoanelor după locul de articulare în limbile română și arabă

Pentru a efectua calitativ principiile de asimilare a limbii române prin intermediul sistemului fonetic sunt binevenite criteriile propuse de cercetătoarea A. Tătaru:

- Prezentarea concomitentă a două limbi;
- Descrierea comparativă a sistemului fonetic în aspectul contrastiv de asimilare;
- Întemeierea studierii contrastive a sistemului fonetic pe modele de pronunție și practicarea deprinderilor de pronunțare;
- Pronunția – relație dintre scriere și procesul de pronunțare;
- Evidențierea și practicarea fonemelor cu un grad sporit de dificultate în pronunția ambelor limbi [97, p. 54].

Pronunția în limba română pentru studenții arabi este deseori cea mai grea parte a procesului de învățare a sistemului fonetic cu diferite forme de pronunție, în funcție de structura sonoră în care au fost integrate, în conformitate cu *trapezul vocalic* și locul de articulare a consoanelor (vezi Figura 1.4):

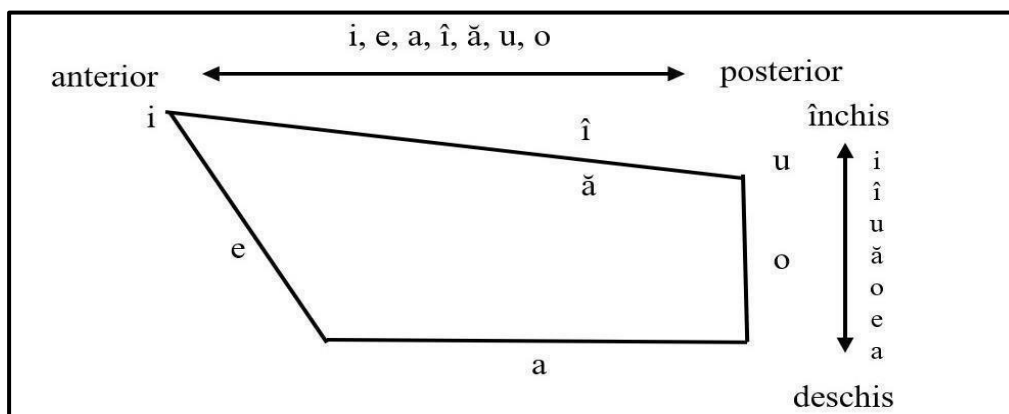


Figura 1.4 Trapezul vocalic

Sistemul fonetic al limbii române cuprinde cazuri de existență a grupurilor de două sau trei vocale, la fel și grupuri consonantice, în special cele de două consoane (*stil, artist*), de trei consoane (*stradă, zdravăn*), de patru consoane (*instrument, unsprezece*).

În concluzie, menționăm că specificul pronunțării sistemului fonetic în limba română, „culoarea acestui sistem”, depinde de mediul lingvistic în care studentul arab comunică, de combinația sunetelor, de regulile de pronunție etc.

Studentul arab trebuie să știe, de la bun început, că de modul cum își va însuși materialul fonetic al limbii române va depinde trăinicia capacităților fonetice, pentru că unitățile fonetice constituie „materialul de construcție” al structurilor de comunicare.

1.2 Evoluția conceptului de atribuții formative ale sistemului fonetic în didactica studierii limbii române de către studenții internaționali

La momentul actual, sistemul educațional mondial și național aduce în prim-plan schimbări de paradigmă privind educația, susținută mai mult sau mai puțin prin analize și studii de impact, generând noi teorii și curente privind educația în general și educația lingvistică în limbi străine în particular.

Menționăm că didactica bazată pe „pedagogia conținuturilor” ce presupunea transmiterea și receptarea cât mai exactă a conținuturilor, fără a evidenția unitatea formativă a acestora și fără a se stimula potențialul real al formatorilor, și-a schimbat vectorul spre orientarea educațional-valorică, axată pe „competențele specifice”, ce pot fi formate și dezvoltate în baza diverselor elemente formative.

Aceste modificări au fost cauzate de motivele reale în procesul de predare-învățare-evaluare a limbii române ca limbă străină: paradigma axată pe conținuturi și-a arătat ineficiența în contextul actual, care se caracterizează prin dezvoltarea rapidă a tehnologiilor informaționale și „deteriorare rapidă” a cunoștințelor obținute. Astfel, drept finalitate a procesului educațional se stabilesc

deprinderile acțional-practice, valorile, atitudinile și conținuturile care împreună constituie părți componente în procesul de formare a sistemului fonetic.

Cu referire la didactica limbii române ca limbă străină, problema identificării/stabilirii unei metodologii eficiente de formare a deprinderilor fonologice în procesul de învățare a limbii române de către studenții arabi este deosebit de relevantă. Nu întâmplător un șir de cercetători în domeniu care studiază problema de formare și dezvoltare a competenței de comunicare în limba studiată ca limbă străină remarcă faptul că mulți studenți străini ai instituțiilor de învățământ superior demonstrează o abilitate fonică scăzută și o competență fonologică slab formată în limbi străine.

În literatura de specialitate s-a încetățenit o serie de termeni în care se includ: *sistem fonetic* (N. Corlăteanu, Vl. Zagaevski, 1993 [28]; I. Bujorel, 1988 [19]); *fonetică formativă* (A. Vrajitoru, 1999) [55, 56]); *competență fonetico-fonologică* (F. Gibbon, 2013); *competență fonologică* (M. Bălici, 2017-2018 [61, 62, 63], D. Jones, 1987 [85], O.A. Lavrova, 2010 [112]).

Prezența unei varietăți de termeni atestă interesul didacticienilor în studierea capacităților studenților străini cu privire la exprimarea acustico-articulatorie în diferite limbi, complexitatea acestor deprinderi de audiere respectiv, relevanța studiului acestuia în aspect lingvistic și didactic, precum și importanța continuării cercetărilor cu privire la dezvoltarea modalităților și tehnologiilor didactice în procesul de formare a acestei deprinderi.

Pentru o descriere complexă a specificului sistemului fonetic asociat cu atribuțiile formative ale limbii române ca limbă străină vom utiliza în lucrare termenul „competență fonologică” (CF), urmând opțiunea Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi: predare-învățare-evaluare (ediția 2013, 2018, ediția revizuită – 2020) [21]. Sarcina noastră va fi să identificăm direcțiile de abordare și învățare a atribuțiilor formative ale sistemului fonetic al unei limbi străine, în cazul nostru al limbii române, în literatura de specialitate, să descriem particularitățile acestuia.

În procesul de argumentare al acestui sistem, ne vom concentra asupra conținutului termenilor înrudiți (fonetica articulatorie, fonetica acustică, fonetica perceptivă, fonetica comparată), a căror examinare ne va ajuta să cercetăm detaliat natura sistemului fonetic, să identificăm diverse opinii și abordări adecvate atât studiului sistemului fonetic în cadrul fonodidacticii, cât și referitor la diverse aspecte interpretate contradictoriu. În același timp, vom urmări din perspectivă diacronică modul prin care în didactica limbilor străine au fost realizate schimbări și acceptate unele interpretări ale sistemului fonetic în procesul de învățare și asimilare a celor patru fenomene ale sistemului fonetic (articulatoriu acustic, perceptiv și de comparație), ca obiect de stăpânire a limbii.

Examinarea aspectului diacronic al problemei de cercetare va facilita identificarea succesiunii procesului de studiu privind elementele relevante ale sistemului fonetic, asociate cu atribuțiile formative ale acestui sistem și formând competența fonologică; studierea opiniilor

științifice, a modificărilor recente, cu privire la obiectul de cercetare, pentru a determina conexiunea dintre strategie și tehnologie, pentru a stabili modalitățile corecte de predare a fonodidacticii și concomitent solicitând abordările didactice ce țin de acest domeniu.

Susținem ideea că *Didactica limbilor străine* ca știință a evoluat în trei etape: *clasică* (didactica tradițională) cu accentul pe dirijarea autoritară a învățării; *neclasică* (didactica modernă, psihocentristă) cu accent pe predarea, învățarea și dirijarea psihologică și socială a procesului de predare-învățare-evaluare și autodirijarea psihosocială a acestui proces.

Analizând evoluția celor trei etape ale didacticii limbilor străine, putem afirma că din momentul introducerii noțiunii de *sistem lingvistic al limbii-țintă* și înlocuirea metodelor de traducere „învechite”, noțiunea de „sistem fonetic”, „competență fonetico-fonologică” a fost schimbată și adoptată la contextul „original de învățare”, susține cercetătorul M.D. Berlitz [64]; și fondatorul concepției metodologice originale, care se dovedește, în continuare actuală, referitoare la rolul activității de exersare pentru formarea deprinderilor adecvate de pronunție [64]. În materialul explicativ relativ la exercițiile fonetice, autorul oferă următoarele recomandări metodice pentru cadrele didactice: „Profesorul nu trebuie doar să exerseze în cooperare cu utilizatorul cuvintele propuse, dar și altele similare lor, notându-le distinct pe tablă, sensul cuvintelor, care se întâlnesc în exercițiile de pronunție, nu trebuie explicate” [64, p. 104]. Acest exemplu denotă o schimbare de atitudine față de sistemul fonetic al limbii pentru a ne adapta spre „orientarea învățământului la formarea competențelor, care constituie una dintre dimensiunile prioritare ale politicilor educaționale: curriculum centrat pe competențe, standardele de competențe, evaluarea competențelor etc.”, susține didacticianul I. Guțu [37, p. 2]. H. Palmer [92], fondatorul metodei indirecte, stabilindu-și drept obiectiv învățarea vorbirii orale, acordă o atenție deosebită importanței acusticoarticulatorii a sistemului fonetic în învățarea limbilor străine, despre care vorbește în lucrarea sa „The First Six Weeks of English” și unde explică valoarea predării-învățării aspectului fonetic al limbii. Cercetătorul remarcă, de asemenea, că fără o articulare corectă în limba-țintă este imposibilă memorizarea materialului lingvistic [92, p. 14].

În baza studiilor realizate în domeniu, în general, și în didactica limbii române, în particular, constatăm ca la compartimentul învățării pronunției în limba străină, în perioada clasică și neoclasică au fost obținute succese relevante. Influența dominantă a acestui compartiment s-a manifestat în următoarele particularități ale învățării sistemului fonetic:

1. Procedeul de bază pentru învățarea sistemului fonetic era imitarea, reproducerea după model (prin utilizarea metodei imitative) care, obligatoriu, era însoțită de tabele, scheme, precum și reguli de articulare a sunetelor (R. Lado, A. Tătaru, G. Kelly, M. CelceMurcia, D. Doboș, P. Roach, P. MacCarthy), ceea ce urma să contribuie la conștientizarea fenomenelor de pronunție în procesul de însușire a limbii străine. Pe cale experimentală s-a demonstrat eficiența abordării

analitico-imitative în învățarea pronunției în limba străină prin imitarea îmbinărilor imitative și a conștientizării practice în articularea sunetelor. Și, ca răspuns la aceste realizări, au fost formulate principiile de bază ale asimilării sistemului fonetic în limba străină: conștientizare, comunicativitate, consecvență și concentricitate (M. Bogdan, R. Lado, G. Rogova, M. Celce-Murcia, A. Tătaru, V. Artiomov, N. Babâră, A. Chirdeachin).

2. Din perspectivă diacronică au evoluat tehnici pentru producerea sunetului: imitarea pronunției corecte, explicația profesorului, prezentarea articulării, compararea modelelor de pronunțare în limba studiată versus nativă, comunicarea și citirea de către profesor etc. Un șir de cercetători formulează tehnici similare cu referire la predarea intonației în limbile română și engleză ca limbi străine (A. Vrăjitoru, I. Bujorel, I. Cerghit, O. Bălănescu, A. Tătaru, R. Lado, P. Roach etc.).

3. Un obiect important pentru cercetare devine problema comparației sistemului fonetic al limbii materne și al limbii studiate și selectarea în scopuri didactice a minimului fonetic (R. Lado [40], A. Tătaru [52], M. Bogdan [18], I. Cerghit [24], A. Vrăjitoru [55, 56], O. Bălănescu [6]).

4. S-a remarcat și dezvoltat în această perioadă ideea aproximației în pronunție cu referire la procesul de învățare a unei limbi străine, după noi, ea rămâne actuală și astăzi.

5. Au fost elaborate cursuri fonetice introductive.

Astfel, analizând evoluția conceptului de „sistem fonetic” din punct de vedere al etapei neoclase în dezvoltarea didacticii de învățare a limbilor străine, conchidem că, în această perioadă, se dezvoltă cu prioritate teoria elementelor de pronunție ca parte a sistemului fonetic al unei limbi sau pe cale comparativ-imitativă. Schimbarea paradigmei de învățare de la clasic, neoclasice la postclasic ne-a condus la strategii majore de schimbare a metodelor de predare-învățare a sistemului fonetic: dintr-un element static spre un element dinamic (sistemul fonetic – comunicare).

Analiza lucrărilor cu privire la metodologia de predare a sistemului fonetic din această perioadă este orientată, preponderent, asupra formării abilităților fonetice: *acustico-articulatorii* și *ritmico-intonaționale* (N. Corlăteanu, Vl. Zagaevski, A. Vrăjitoru, I. Bujorel, N. Babâră, L. Usatîi, P. Roach).

Constatăm că sistemul fonetic ca obiect de studiu al unei limbi străine la etapa didacticii neoclase se prezintă „ca o formațiune fonetică complexă cu mai multe dimensionalități în procesul de predare-învățare, manifestându-se prin diferențierea abilităților de pronunție în:

- *abilități acustico-articulatorii*: articularea fonetică corectă a tuturor sunetelor în procesul vorbirii și înțelegerea lor în procesul de receptare;
- *abilități ritmico-intonaționale*: predarea ritmică și intonațional corectă a propriei exprimări și înțelegerea vorbirii studentului arab [41, 42].

Din cele relatate, identificăm complexitatea fenomenelor studiate: abilitățile fonetice se interconectează funcționând integrat în activitățile verbale ale studenților străini, dar, în același timp, se pot diviza în subgrupe, apoi în și mai mici formațiuni de comunicare verbală.

În acest context, dorim să menționăm că metodologia învățării sistemului fonetic în limba străină în perioada neoclasică este asociată cu explicarea esenței și potențialului metodelor *audiolinguale* și *audiovizuale*.

Din punct de vedere al fondatorilor metodei audiolinguale, stăpânirea practică a sistemului fonetic este una dintre cele mai importante sarcini ale acestui concept metodologic: „sarcina principală în învățarea limbilor străine este, în primul rând, stăpânirea sistemului sonor, pentru a înțelege fluxul vorbirii, a distinge fonemele, și cu o relativă exactitate, a le produce” [79]. În acest context, R. Lado scria: „Sistemul fonetic al limbii străine trebuie învățat cu structură destinată utilizării practice, prin demonstrare, imitare, sugerare, comparație și practică a vorbirii. Exercițiile exacte prin exersarea pronunției, descrierea articulării sunetelor, lucrul cu sunetele similare – toate acestea pot contribui, în cele din urmă, la rezultate satisfăcătoare în procesul de învățare; pentru ca un student să stăpânească competențe de comunicare lingvistice este necesară exersarea pronunției în activitățile de vorbire ale studentului” [40, p. 14].

Varianta britanică a metodei audiolinguale aparține cercetătorului Jeremy Harmer [83] care a conceptualizat modelul 3P (PPP) → Prezentare, Practică, Producere. Rolul de baza i se atribuie cadrului didactic care oferă modelul verbal și comportamental studentului, coordonează activitatea de învățare. În prima etapă se prezintă unitățile lingvistice și scopul utilizării lor în comunicare. În etapa a doua se propun activități în care studenții au suficiente oportunități de a pronunța și a fixa în scris materia nouă (structurile fonetice). În etapa a treia studenții sunt antrenați în activități care să-i facă să utilizeze structurile recent însușite în situații noi de comunicare, reale sau aproape de realitate.

Remarcăm, de asemenea, că cercetătorii în domeniu acordau o atenție sporită complexității, naturii sistemice, multidimensionalității formării abilităților privind perceperea unităților lingvistice și funcționalității acestora; o deosebită importanță se acordă imaginii sonore a acestor unități: *sunet + intonație + accent + ritm*. În opinia didacticianului rus I.V. Rahmonov, „fonetica este studiată holistic”. Fiecare sunet nou este învățat într-un grup ritmic. O atenție sporită se acordă intonației corecte și ritmului potrivit. Materia de studiu este selectată astfel încât să ilustreze cât mai bine sunetele noi [118, p. 203].

Analiza realizărilor metodologice ale cercetătorilor autohtoni și străini ne-a permis următoarea constatare: odată cu trecerea de la perioada clasică la cea neoclasică a dezvoltării „științei pedagogice” (în cazul nostru a metodologiei de predare-învățare a limbilor străine) la *etapa postclasică* au avut loc schimbări esențiale în didactica învățării sistemului fonetic. În primul

rând, a fost stabilit și fixat caracterul complex al obiectivului de studiu care se prezintă ca un „bloc dinamic” al sistemului fonetic, deoarece în formularea conceptului cu privire la abilitatea de vorbire se conțin și diverse grupuri de abilități fonetice, care pe parcursul dinamicii de predare-învățare pot deveni baza tuturor activităților verbale ale studentului străin. În baza celor expuse mai sus, este evidentă prioritatea învățării pronunției în limbile străine (în cazul nostru, al sistemului fonetic). În al doilea rând, s-a demonstrat că, deoarece însușirea abilităților centrate pe sistemul fonetic reprezintă temelia tuturor activităților verbale, atunci în procesul de învățare este necesar a forma și dezvolta toate formele activităților de comunicare: *audiere, vorbire, lectură, scriere* (concomitent și integral). În al treilea rând, s-a remarcat realizarea unui succes deosebit în procesul de învățare a sistemului fonetic (SF), „valoarea sistemului fonetic” în obiectul de studiu, care se manifestă prin atenția desăvârșită asupra învățării conștiente „a pronunției în limba străină”. Astfel, a apărut și „s-a înrădăcinat” o abordare nouă cu privire la perspectiva sistemului fonetic ca un proces complex și dinamic.

Toate abordările nominalizate cu privire la un arhetip metodologic al învățării sistemului fonetic în plan conținutal reprezintă, de fapt, o moștenire bogată, care a permis didacticii limbilor străine să treacă la următoarea etapă de dezvoltare, cea postclasică, unde putem întâlni o atenție punctuală a cercetărilor din domeniu pentru studiul sistemelor complexe bazate pe metode sinergetice.

În didactica limbilor străine conceptele de sinergie și axiologie a cunoștințelor s-au manifestat în coexistența armonioasă a categoriilor precum „personalitate, limbă, limbaj, comunicare” în toate manifestările și realizările ei posibile [103, p. 123]. Scopul învățării limbii străine la această etapă este conceptualizat ca „formarea unei personalități lingvistice promoționale”, pregătite pentru o comunicare eficientă în contextul diferitor forme de vorbire. Această interpretare scoate în evidență o nuanță de valoare a etapei postclasice, și anume: subiectele cunoscute de către studenți devin un scop în sine „ele devin o valoare a obiectului de cunoaștere, prin ele studentul poate să-și dezvolte și să-și mărească performanțele comunicative, ținând cont de valențele sistemului fonetic, sistemului lexical și gramatical” [103, p. 128].

Caracteristică pentru perioada postclasică este metoda comunicativă, a cărei sarcină centrală este dezvoltarea valorilor comunicative a audiențelor. Accentul se pune pe comunicarea reală, cu ajutorul celor patru deprinderi integratoare: capacitatea de receptare la auz a mesajului oral, capacitatea de receptare a mesajului scris, capacitatea de exprimare orală și capacitatea de exprimare scrisă. Fenomenele lingvistice (fonetice, lexicale, gramaticale) sunt însușite integrat prin activități practice, active și interactive. În procesul de predare a sistemului fonetic nu se apelează la limba maternă a studenților. Rolul cadrului didactic este de facilitator, tutore, manager al studenților străini, dar, în același timp, este un partener de valoare al acestora. Sunt utilizate

metode de învățare prin colaborare, accentul este pus pe exprimarea fluentă în limba-țintă (Figura 1.5).

În acest context, dorim să evidențiem că metoda comunicativă a fost considerată, mai degrabă, o abordare de valoare a procesului educațional, decât o metodă de predare. Astfel, această metodă și-a găsit locul în rândul metodelor moderne și a metodelor tehnice de predare prin centrarea pe valențele de comunicare și pe fluența în exprimare.

În opinia cercetătoarei Mihaela Cozărescu, abordarea comunicativă se axează pe limbă ca un mediu de comunicare și pornește de la premisa că orice comunicare are un scop social [30, pp. 19-21].

Prin acest tip de abordare a procesului de predare-învățare a limbii române ca limbă nematernă, RLS, consolidarea și îmbogățirea vocabularului studenților străini devine scopul principal al procesului de predare-învățare-evaluare. Vocabularul utilizat într-un „bloc integrat de funcții lingvistice” și exersat în diferite contexte, structurile gramaticale se pot asimila prin metoda inducției, prin încurajarea studenților pentru a descoperi „regulile valoroase ale acestora”, câștigând în final un model de utilizator activ și conștient.

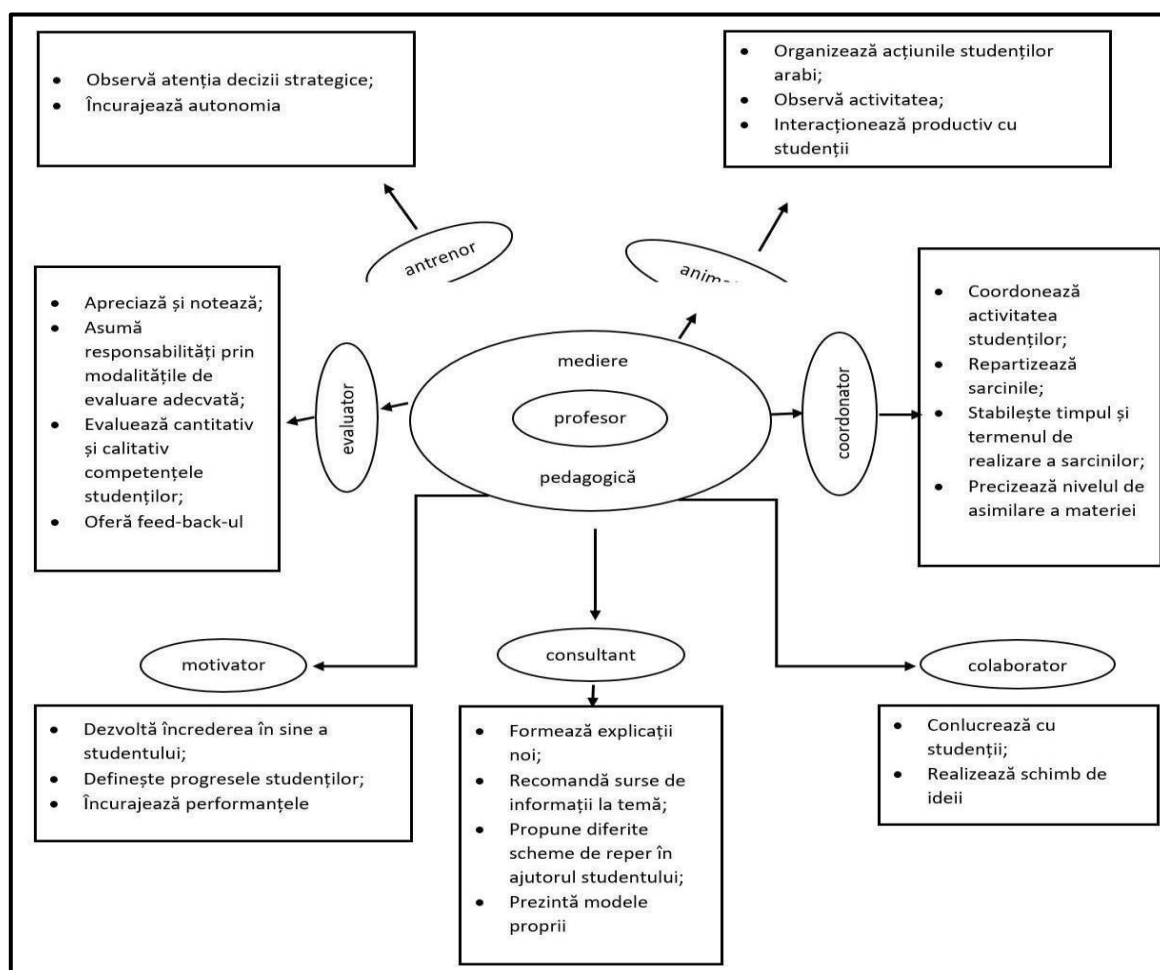


Fig. 1.5 Rolul profesorului în procesul de mediere în cadrul predării-învățării SF

În această perioadă, în didactica învățării limbilor străine s-a încetățenit abordarea curriculară privind educația lingvistică în limba nematernă (ELLNM) și cercetarea competenței de comunicare. În baza analizei literaturii de specialitate, putem defini competența de comunicare ca un ansamblu de cunoștințe cu capacitatea de a le utiliza (cu ajutorul SF și cel lexical și gramatical) în diverse situații de comunicare, în funcție de necesitățile studentului străin.

Conceputul pedagogic operațional de *competență de comunicare în limbi străine* este definit la nivel de politică europeană a educației. Este fixat în cadrul orelor de studiu lansate de Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene ca obiectiv strategic necesar pentru „învățarea de-a lungul întregii vieți”, exprimate prin capacități care integrează funcțional un set esențial de cunoștințe, abilități, deprinderi și atitudini [21].

Conform cu CECRL *competența de comunicare lingvistică* în limbile străine reprezintă ansamblu de cunoștințe și capacități dobândite prin învățare și utilizare în diverse situații, în conformitate cu necesitățile de comunicare ale individului. *Competența fonologică* poate explora caracteristicile prozodice ale limbii asimilate (accentul, ritmul, intonația), poate evidenția o gamă variată de caracteristici fonologice în limba-țintă. Acest lucru ne permite să afirmăm că această competență este indispensabilă, în vederea construirii unui sistem fonetic, lexico-verbal, deoarece contribuie la comunicareaparticiparea fiecărui student străin într-un cadru de comunicare colectiv.

Tradițional, în cadrul competenței de comunicare lingvistică erau identificate patru activități verbale: audierea, vorbirea, lectura și scrierea. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi, ediția 2018, înlocuiește modelul tradițional, care, în viziunea autorilor, s-a dovedit a fi neadecvat pentru a cuprinde realitatea complexă a comunicării. Mai mult, organizarea procesului de predare-învățare-evaluare după cele patru abilități verbale nu vizează scopul sau macrofuncția limbajului în viața reală, care se bazează pe interacțiunea pe care este construit și modelat sensul. Funcțiile competenței fonologice depind totalmente de cele patru activități verbale: audiere, scriere, vorbire și lectură, pentru că diversitatea acestor activități constă nu în monopolul uneia, ci în ordinea diferită a funcțiilor, susține cercetătorul D. Jones [85, pp. 93-94]. În noua formulă activitățile sunt prezentate cu referire la patru moduri de comunicare: receptarea, producerea, interacțiunea și medierea [Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi, p. 29] (Figura 1.6):

În Figura 1.6. sunt prezentate relațiile dintre cele patru moduri de interacțiuni verbale ale sistemului fonetic. *Receptarea* și *producerea* sunt împărțite în receptare orală și scrisă și reprezintă cele patru activități tradiționale, respectiv, receptarea orală – *audierea*, receptarea scrisă – *lectură*; producerea orală – *vorbirea*, producerea scrisă – *scrierea*. *Interacțiunea* implică atât receptarea, cât și producerea. *Interacțiunea* joacă un rol de bază în procesul de comunicare a studenților străini. *Medierea* implică atât receptarea, cât și producerea care au drept finalitate interacțiunea frecventă.

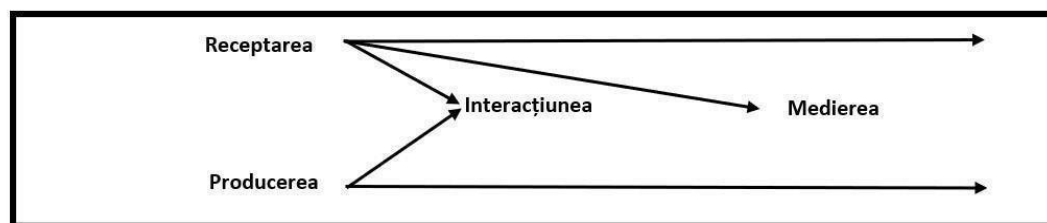


Fig. 1.6. Relația dintre receptare, producere, interacțiune și mediere utilizată în învățarea sistemului fonetic [CECRL, p. 30]

Medierea face posibilă comunicarea directă și indirectă a studenților străini. *Medierea* ocupă un loc important în procesul de predare-învățare a sistemului fonetic, în funcționalitatea normală a acestui sistem, iar cele patru activități comunicative au o deosebită importanță, deoarece pot contribui la interacțiunea de colaborare dintre studenții străini și studenții autohtoni, la realizarea de proiecte, la efectuarea corespondenței cu prietenii etc.

Competența de comunicare în învățarea limbilor străine, după cum afirmă cercetătorul M. Canale, include: *competența lingvistică* sau stăpânirea *codului lingvistic*, cunoașterea și practicarea elementelor constitutive ale sistemului lingvistic (lexic, semantică, fonologie, ortografie, morfosintaxă); *competența sociolingvistică* sau înțelegerea limbii în diverse contexte socioculturale; *competența discursivă* are capacitatea de a interpreta sensurile și formele într-un text coerent, iar stăpânirea strategiilor verbale și nonverbale – pentru a completa sau a identifica erorile în procesul de comunicare a studenților străini [69, p. 148]. Dorim să remarcăm că, în viziunea cercetătorului I. Bujorel, în procesul de comunicare al studentului străin are loc și un dialog fonetico-cultural la diferite niveluri de cunoaștere a limbii române, în care fiecare student trebuie să cunoască nu doar *codul lingvistic* al limbii de comunicare, ci și *codul fonetic* al limbii-țintă [19, p. 88-90], prezentate în Figura 1.7.

Finalitatea traseului de formare a competenței fonologice este competența lingvistică, care se prezintă ca o structură complexă verbală și se caracterizează ca „o abilitate de a recunoaște, înțelege și interpreta imaginea lumii materne și străine în interacțiunea lor și a construi astfel un „bloc de comunicare” cu diferite persoane (I.G. Tareva, M. Menegale) [90].

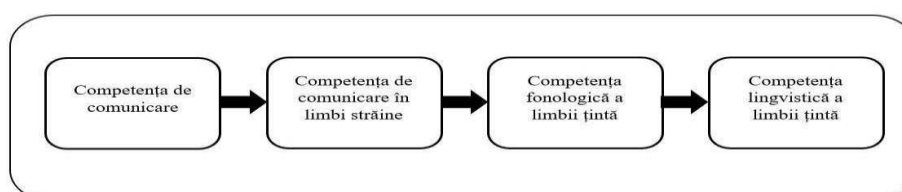


Fig. 1.7. Sistemul de competențe și locul competenței fonologice

Structura competenței de comunicare lingvistică, conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, include trei componente: *lingvistică*, *sociolingvistică* și *pragmatică*, fiecare dintre ele fiind constituită din cunoștințe, capacități/deprinderi și aptitudini [72] (Figura 1.8).

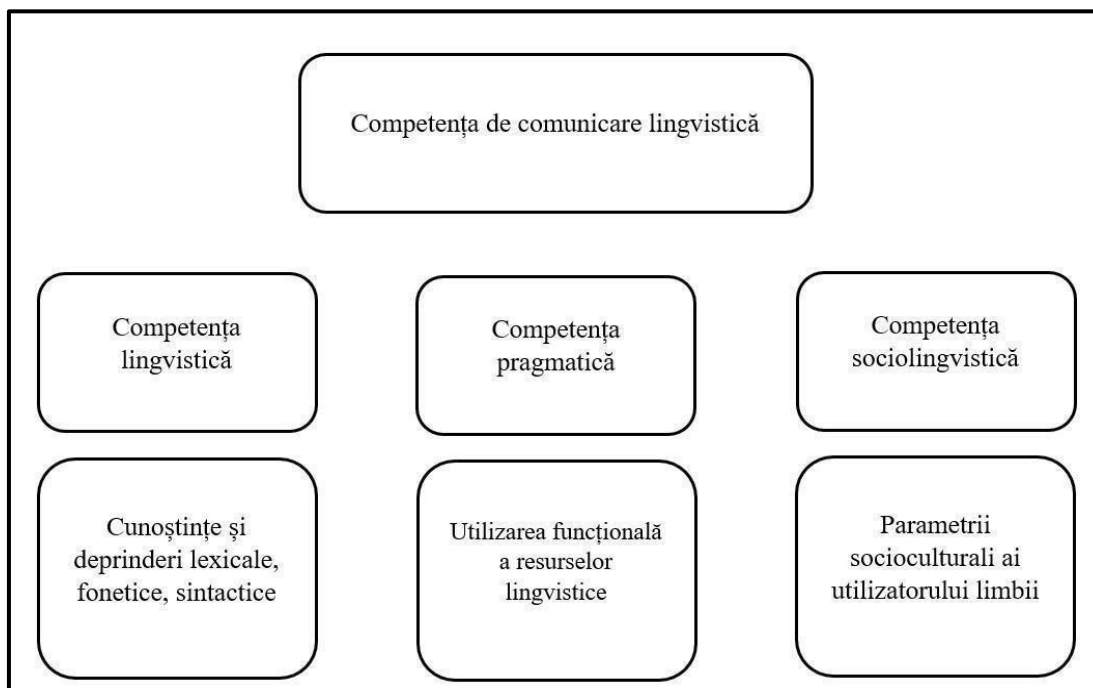


Fig. 1.8. Componentele competenței de comunicare lingvistică conform CECRL

Competența lingvistică reprezintă componenta de bază a competenței de comunicare, fiind conceptualizată drept competență care îi permite unei persoane să acționeze utilizând conștient mijloacele lingvistice. Competența lingvistică vizează cunoașterea unităților/ instrumentelor lingvistice și utilizarea lor pentru elaborarea și formularea unor mesaje corecte și semnificative. Această componentă, examinată din punct de vedere al competenței de comunicare a unui actor social, se află în legătură directă nu numai cu domeniul și calitatea cunoștințelor, dar și cu organizarea cognitivă și modul de stocare în memorie a acestor cunoștințe, precum și cu accesibilitatea lor (aplicare, amintire și disponibilitate).

Structura competenței lingvistice, conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, ediția 2003 [21], cuprinde cinci componente: *lexicală*, *gramaticală*, *semantică*, *fonologică*, *ortografică* (Figura 1.9):

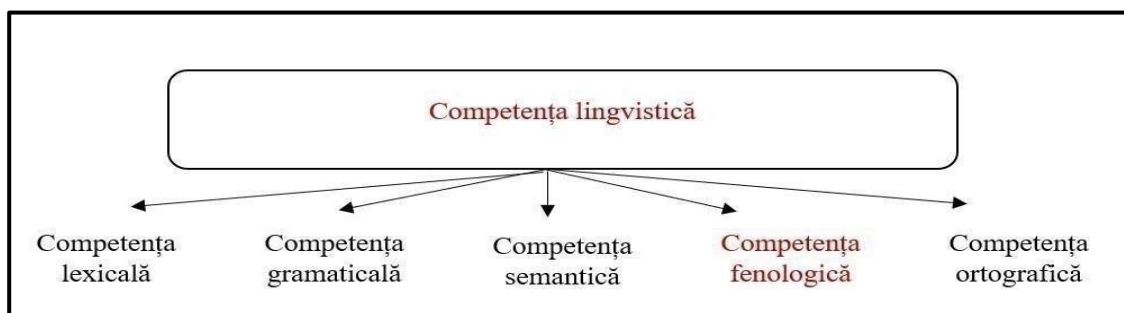


Fig. 1.9. Structura competenței lingvistice conform CECRL, ediția 2003

În anul 2018, CECRL a fost actualizat, fiind stabilite în structura competenței lingvistice șase componente: *competența lingvistică generală*, *competența de vocabular*, *corectitudine gramaticală*, *control fonologic*, *control de vocabular*, *control ortografic*.

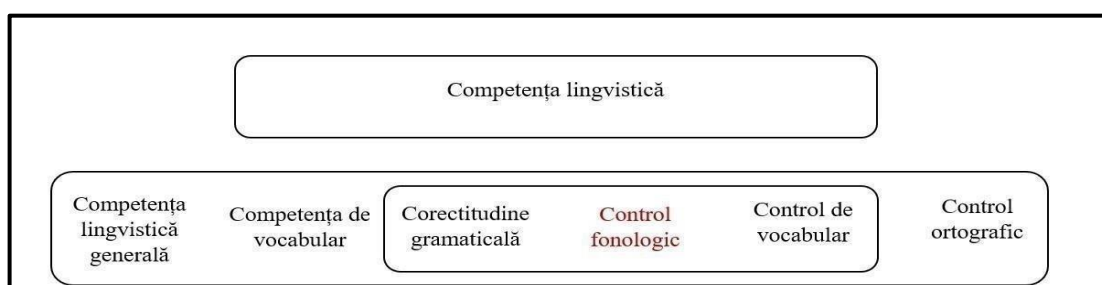


Fig. 1.10. Structura competenței lingvistice conform CECRL, ediția 2018

Din cele expuse mai sus rezultă că partea *competenței lingvistice* este controlul fonologic care reprezintă capacitatea de a opera eficient prin intermediul codului sonor al limbii străine în diferite situații de comunicare. *Componenta fonologică* a competenței de comunicare lingvistică (în cazul nostru, parte considerabilă a sistemului fonetic) asigură o percepție adecvată a comunicării orale în limba străină și permite comunicantului să fie inteligibil în dialog cu partenerul de comunicare. În același timp, *componenta fonologică*, parte a sistemului fonetic, vizează exprimarea acustico-articulatorie în limba de studiu, proiectată în conformitate cu normele ortoepice, care, de asemenea, asigură eficacitatea comunicării studentului străin în limba nematernă și RLS.

Identificarea competenței fonologice ca parte integră a sistemului fonetic deține dreptul de a fi obiectul de învățare al studenților străini și poate fi un ghid al perioadei postclasice de dezvoltare a didacticii limbilor străine, o asemenea prezicere a scopului este justificată de întregul proces de dezvoltare a cunoștințelor științifice. Apariția concepției de formare a competenței fonologice în perioada post-clasică explică multitudinea abordărilor privind interpretarea noțiunii de competență fonologică.

1.3 Sistemul fonetic: conținut și structură

La momentul actual, sistemul educațional și-a revizuit poziția cu referire la abordările propuse în procesul de învățare. În mod special, aceasta se referă la multiplele caracteristici ale sistemului fonetic al limbii străine (în cazul nostru al limbii române), în special al asimilării sistemului fonetic cu ajutorul blocurilor de formare și dezvoltare a competenței fonologice.

Conceptul de sistem fonetic nu a primit încă o interpretare fără echivoc, datorită ambiguității opiniilor privind predarea pronunției limbilor străine în activitatea didactică a profesorului.

P. Roach consideră că „pentru a înțelege sistemul fonetic al unei limbi străine și a defini corect termenul de competență fonologică e necesar să înțelegem rolurile următoarelor noțiuni: **fonetică**, **fonologie**, **ortoepie** și **ortografie**” [95, pp. 29-30].

Definiții similare ne oferă și didacticienii N. Babâră, L. Usatâi, care ne propun următoarele definiții: „Ca disciplină lingvistică, fonetica include mai multe aspecte de studiere a structurii sonore a limbii și anume: *fonetica*, în sens larg, studiază producerea, transmiterea, audierea și evoluția sunetelor limbajului articulat; *fonologia* – numită și fonetica funcțională, se ocupă de studiul sunetelor limbii din punct de vedere al valorii lor funcționale, stabilind sistemele de foneme ale unui idiom și caracterul diferitor variante; *ortoepia* – expune regulile de rostire adecvată; *ortografia* – stabilește regulile de scriere corectă a lexemelor și a morfemelor” [4, p. 4] (Buletinul Științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, 2015, nr. 2(2). Științe Umanistice).

Sistemul fonetic al limbajului în limba străină îl constituie, de fapt, totalitatea unităților sonore (sunete, îmbinări de sunete, accent, ritm, ton, intonație, pauză), care determină structura acustică a sistemului fonetic, prezentând latura materială a limbii străine, caracteristica distinctivă a acestei limbi, ce o face deosebită de o altă limbă străină. Este foarte necesar să se delimiteze și să se contureze clar **atribuțiile formative ale sistemului fonetic**:

1. articularea adecvată la nivel de unitate sonoră;
2. articularea la nivel intersegmental;
3. articularea la nivel suprasegmental;
4. abilități de diferențiere/corespondență grafem-fonem;
5. producere și receptare adecvată a corespondenței grafem-fonem pe diverse segmente;
6. producerea mesajului conform structurilor intonaționale specifice limbii române;
7. comunicare într-un ritm potrivit;
8. aplicarea corectă a accentuării conform normelor ortoepice ale limbii române.

O definiție relevantă în acest domeniu ne oferă cercetătoarea M. Bizduna, susținând că: „Fonetica este disciplina lingvistică care studiază producerea, transmiterea și receptarea sunetelor vorbirii, adică ale **limbajului articulat** specific omului, urmărind structura acustică a sunetelor,

modul cum iau naștere, se combină sau se modifică sunetele. Sunetele limbii române – corespondentele lor grafice, adică literele, sunt cele mai mici unități ale limbii” [17]. Dacă sistemul fonetic presupune studierea sunetelor pentru a forma și dezvolta o competență fonologică productivă, atunci **metafonologia** poate implica capacitățile utilizatorului de a reflecta asupra rolului competenței fonologice în cadrul unui sistem fonetic concret al limbii străine; și atunci CF va include următoarele aspecte relevate de CECRL:

- Să pronunțe lexeme memorizate comprehensibile (nivelul A1);
- Să pronunțe lexeme/enunțuri comprehensibile pentru Celălalt (nivelul A2);
- Să pronunțe clar și inteligibil cu un accent străin slab sesizabil (nivelul B1);
- Să aibă o pronunție și intonație firească limbii studiate (nivelul B2);
- Să varieze intonația și să plaseze accentul logic în funcție de nuanțele subtile de sens (nivelul C1).

Descrierea clară, detaliată și exhaustivă a sistemului fonetic face să cuprindă mai multe reflecții vizavi de importanța fonologică în predarea limbii române pentru studenții arabi.

Sistemul fonetic are o *natură dublă*: aspectul fonetic cu caracter general, ce se ocupă de descrierea sunetelor și a trăsăturilor lor acustice, consideră limba ca un fenomen fizic, și cel fonologic care ține de caracteristicile sunetelor și este în strânsă legătura cu fenomenul social al limbii. *Competența fonologică* din cadrul unui sistem fonetic reprezintă o componentă esențială a competenței lingvistice, care poate fi considerată *primul pilon* al acesteia, deoarece presupune capacitatea de a percepe și a produce unitățile sonore ale limbii române. Competența fonologică presupune o cunoaștere a percepției și a producerii și solicită o atitudine serioasă relativ la procesele de percepere și producere:

- Unitățile sonore ale limbii (foneme) și manifestarea lor în contextele specifice ale limbii române;
- Însușirile fonetice care diferențiază fonemele (trăsături distinctive: sonoritatea, nazalitatea, ocluziunea, labilitatea);
- Compoziția fonetică a cuvintelor (structura silabică, succesiunea fenomenelor, accentuarea cuvintelor, intonația, asimilarea);
- Fonetica enunțului, fonetica frazei (accentuarea și ritmul enunțului, frazei; reducerea fonetică, reducerea vocalică; forme accentuate și neaccentuate etc). Cunoașterea sistemului fonetic și cunoașterea valorii fonologice a sunetelor vorbite în limba română de către studenții arabi este de o importanță majoră pentru ei, pentru ca să înțeleagă mai bine „inventarul propriu de foneme și reguli fonetice” al limbii studiate.

În cercetările Anei Vrăjitoru, competența fonologică este definită ca fiind capacitatea de a percepe și reproduce activități verbale în conformitate cu normele limbii-țintă, ținând seama de

scopul comunicativ și de condițiile de comunicare [56, pp. 502-511]. Cunoașterea sistemului fonetic al unei limbi străine și formarea competenței fonologice, susține didacticianul S.V. Ratovskaia, este necesară și importantă pentru a comunica eficient. Ea se manifestă prin inteligibilitatea corectă și reproducerea textului verbal străin [117, p. 461].

Cercetătoarea T.Z. Sovsun abordează competența fonologică ca un sistem fonetic dinamic cu multe niveluri, o *subcomponentă* a competenței lingvistice, care include cunoașterea sistemului sonor, deprinderile de pronunție și abilitatea de a opera cu ele în orice situație lingvistică.

Competența fonologică este o parte integrantă a sistemului fonetic și, în același timp, poate fi o metodă ideală de formare și dezvoltare a competenței lingvistice de comunicare a studenților arabi în limba română.

Conform paradigmei constructive de predare-evaluare a sistemului fonetic, este importantă corelarea dintre valențele foneticii articulatorii și valențele foneticii acustice și atunci sistemul fonetic „se modelează sub influența strategiilor didactice” și trebuie să parcurgă un traseu/obiectiv de la fonetica segmentală spre fonetica intersegmentală și să accepte elementele foneticii suprasegmentale, susține didacticianul A. Tătaru [52, p. 100].

Iar în opinia cercetătoarei S.V. Ratovskaia, competența fonologică este un sistem „nsegmentat” de cunoștințe, abilități, deprinderi și experiența de a înțelege și a reproduce liber textul într-o limbă străină și include în conținutul acesteia trei subsisteme: comunicativă, de comprehensiune și reproducere a mesajului [117, p. 34].

În opinia cercetătoarei A.A. Ufimțeva, competența fonologică ca parte integrantă a sistemului fonetic constă în cunoașterea sistemului sonor al limbii (accentul, ritmul, intonația și modul de organizare al blocului fonetic în procesul de comunicare)” [121, pp. 74-76].

E. Soloviova interpretează conceptul de CF din perspectiva cunoașterii sistemului fonetic, a proceselor articulatorii în formarea competenței de pronunție, subliniind faptul că un rol important trebuie să i se acorde situației de comunicare, deoarece, din păcate, este neglijată în metodele tradiționale de predare a pronunției și a formării auzului fonematic, pentru că nivelul de formare a competenței se află în strânsă legătură cu aspectele comunicative de formare a acestora [120, pp. 41-42].

Analiza sintetico-integratoare comparativă a opiniilor din didactica limbilor străine privind determinarea competenței fonologice în cadrul sistemului fonetic ne-a permis să identificăm multiple interpretări ale semnificației atât a sistemului fonetic, cât și a CF, pe care le prezentăm în Anexa 12.

Astfel, analiza comparativă a studiilor cu privire la cercetarea competenței fonologice ca parte integrantă a sistemului fonetic a arătat că specialiștii în domeniu o consideră drept derivată din componenta lingvistică în limba străină care include cunoașterea sistemului fonetic al limbii

studiate, dar și capacități și deprinderi de a aprecia și reproduce vorbirea normativă în limba străină. Diferența în opiniile analizate constă în faptul că unii cercetători ca Al. Rosetti, A. Lăzăroiu, S. Pușcariu, A.A. Homutova, CECRL etc. identifică în cadrul competenței fonetice și componenta atitudinală, considerând competența fonologică o structură complexă formată din cunoștințe, capacități/deprinderi și atitudini.

Cercetătorii menționați susțin ideea că analiza noțiunii de competență fonologică presupune acordarea atenției, nu doar aspectului cognitiv și pragmatic, dar și caracteristicilor calitative ale celor ce studiază, și anume: motivația, atitudinea, valoarea, capacitățile etc. În concluzie, în baza studiilor din domeniu, susținem definiția dată de O.A. Malih [114, p. 42]: „Capacitate a unei persoane de a realiza un dialog în conformitate cu normele de pronunție în limba studiată, care cuprinde setul de cunoștințe despre sistemul fonetic al limbii, nivelul înalt de dezvoltare a abilităților în procesul de operare în limba străină, dar și complexul de motive interne, convingeri și valori în domeniul pronunției corecte a vorbirii, care asigură o calitate înaltă a activității de comunicare a studentului”. În *Fonodidattica: una questione di competenza* [133], cercetătoarea A. Simionato introduce noțiunea de *fonodidattica* ca strategie integratoare de predare-învățare-evaluare axată pe structuri fonetice segmentale, intersegmentale și suprasegmentale. Noțiunea de competență fonologică este așadar parte integrantă a sistemului fonetic în limba străină, o capacitate a unei persoane de a participa într-un dialog în limba-țintă, în conformitate cu totalitatea de cunoștințe despre sistemul fonetic al limbii studiate, dar și a motivației intrinseci, a valorilor privind certitudinea exprimării verbale, care poate să asigure o activitate de comunicare eficientă.

În continuare abordăm și noțiunea de structură a competenței de comunicare bazată pe cunoștințe, abilități și deprinderi de a utiliza sistemul fonetic al limbii, accentul, ritmul, intonația mijloacelor de organizare a sistemului fonetic ca parte a vorbirii și abilitatea de a utiliza în procesul de comunicare [133, pp. 10-11]. În acest sens, cercetătoarea L.G. Vikulova consideră ca datorită sistemului fonetic competența fonologică poartă un caracter multiaspectual, având o structură complexă, integrativă, fiind constituită din câteva componente: *cognitiv, pragmatic, atitudinal*:

- *Cognitiv* – exprimarea intenției de a cunoaște, acumularea cunoștințelor pentru a desfășura o activitate de exprimare orală în limba pe care o studiază utilizatorul;
- *Pragmatic* – dorința de a comunica ceea ce a învățat utilizatorul, respectând normele de pronunțare;
- *Atitudinal* – exprimarea intenției de a se realiza controlul și corectitudinea abilităților și deprinderilor cu privire la materia studiată respectând strategiile de pronunțare a sistemului fonetic [106, p. 20].

În opinia cercetătoarei N.L. Goncharova, competența fonetico-fonologică în limba străină poate cuprinde trei blocuri de elemente integrate și acestea includ următoarele componente conținutale:

Cognitivă:

- a) Componenta informativă (studentul străin capătă cunoștințe integrate despre funcționarea sistemului fonetic al limbii străine (în cazul nostru al limbii române);
- b) Componenta psihologică (cu ajutorul proceselor psihologice studentul străin poate să se implice activ în procesul de interiorizare a cunoștințelor);

Acțională:

- a) Componenta perceptivă (studentul străin capătă abilități integrale și deprinderi de receptare a unităților segmentale și suprasegmentale ale sistemului fonetic);
- b) Componenta articulatorie (studentul străin poate obține abilități și deprinderi acustico-articulatorii și ritmico-intonationale);
- c) Componenta lingvo-didactică (studentul poate să valorifice operațiile tehnologice, metodele de asimilare a cunoștințelor și formarea abilităților acusticoarticulatorii, bazate pe competențe generale și speciale);

Motivațională:

- a) Componenta propriu-zis motivațională (un sistem complex de motive intrinseci și extrinseci ale sistemului fonetic, instrumentale și integrale);
- b) Componenta valorică (o sumă a orientărilor comportamentale ale studentului);
- c) Componenta afectivă (starea pozitiv-emoțională a studentului) [107, pp. 41-43].

Cercetătoarea L. Prisnaia consideră că în structura competenței fonetice se includ cunoștințe și abilități, deprinderi de a înțelege și produce: unități sonore (foneme) și variantele lor (alofone); caracteristicile acustico-articulatorii ale unităților sonore; asimilarea fonetică a cuvintelor, îmbinărilor de cuvinte; prozodia (accentul, ritmul, intonația); reducția „unităților fonetice”. Competența respectivă poate avea o structură complicată multiaspectuală și va cuprinde următoarele componente: cognitivă, pragmatică, socioculturală și reflexivă. În acest caz:

- *Componenta cognitivă* va prezenta cunoștințe despre sistemul fonetic al limbii studiate, care va reflecta fenomenele fonetice existente în limba studiată la diferite niveluri: nivelul de sunete/foneme; nivelul de cuvinte, unități lexicale, enunțuri, relații dintre grafeme și foneme; mijloace fonologice de exprimare.

- *Componenta pragmatică* se referă la dezvoltarea strategiilor de asimilare a competenței fonetico-fonologice: strategii de operare cu unitățile lexicale și verbale, strategii de producere a sistemului fonetic (vorbi-re-scriere); strategii de receptare a sistemului fonetic (audierea/lectura).

Componenta reflexivă se raportează la capacitatea de a realiza autocontrolul fonologic. De fapt, strategiile reflexive presupun orientarea metodică pe zonele de comitere a greșelilor și corectitudinea lor [116, pp. 289-291].

Este momentul oportun să remarcăm analiza conținutului și a structurii competenței fonetice în cadrul sistemului fonetic privind literatura de specialitate [Anexa 13].

Astfel, analiza comparativă a literaturii de specialitate cu privire la corectarea sistemului fonetic și a competenței fonetice arată că specialiștii în domeniu consideră componenta fonologică derivată din competența lingvistică în limbile străine, care „propune” cunoașterea sistemului fonetic al limbii studiate, dar și capacități și deprinderi de a percepe și reproduce productiv vorbirea. Dorim să menționăm și unele deosebiri în punctele de vedere analizate. Unii didacticieni precum A. Homutova, A. Goncearova, Al. Rosetti, Aurelian Lăzăroiu, colectivul de cercetători în domeniul didacticii limbilor străine, autori ai Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi etc. identifică în cadrul sistemului fonetic noțiunea de competență fonetică cu o structură complexă constituită din cunoștințe, capacități și atitudini. Didacticienii menționați susțin ideea că în cercetarea sistemului fonetic și a competenței fonologice e necesar să se acorde atenție nu doar aspectului cognitiv și pragmatic, dar e necesar să se țină seama și de motivația intrinsecă și extrinsecă a studentului, de atitudine, valorile și capacitățile sale etc.

În contextul sintetizării multiplelor opinii în domeniul respectiv, definim competența fonologică în cadrul sistemului fonetic drept capacitate a unei persoane (în cazul nostru, al studentului arab) de a realiza o comunicare în conformitate cu normele de pronunție a limbii studiate, bazându-se pe „blocurile fonetice” asimilate cu privire la sistemul fonetic al limbii țintă.

În plan structural, putem să evidențiem două categorii de componente în cadrul competenței fonologice ca parte integrantă a sistemului fonetic.

Prima categorie reprezintă componentele universale cu privire la stăpânirea pronunției în orice limbă, atât maternă, cât și limba străină, care cuprinde:

- componenta motivațional-valorică;
- componenta reflexivă (autolingvo-didactică);
- componenta psihologică.

A doua categorie reprezintă componentele specifice pentru fiecare limbă și a limbii țintă (conform cadrului lingvistic):

- componenta cognitivă (cunoștințe despre sistemul fonetic al limbii țintă);
- componenta acțională: (deprinderile acustico-articulatorii și ritmico-intonationale și abilitățile specifice ale limbii studiate);

Fiecare categorie de componente (universală, specifică) se poate realiza la diferite niveluri ale competenței fonologice din cadrul sistemului fonetic.

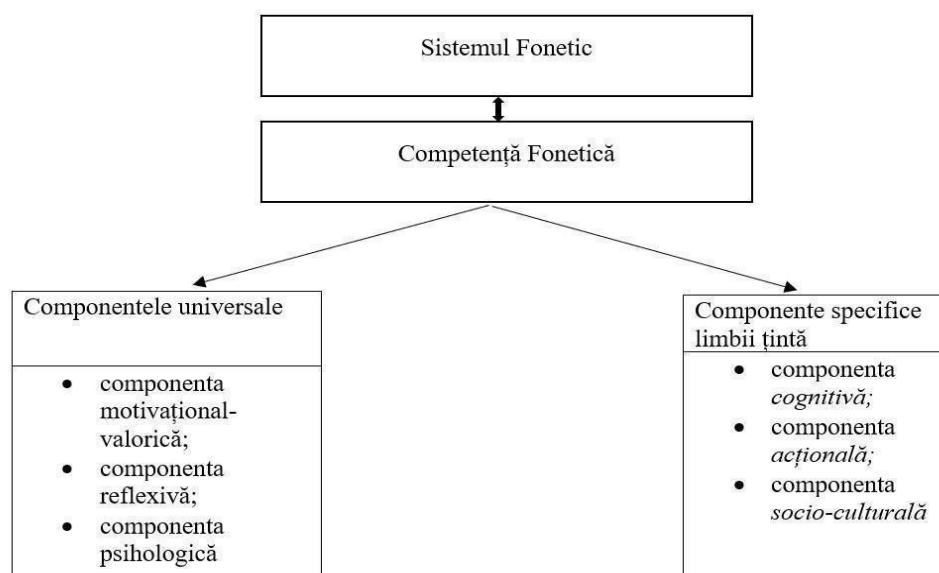


Fig.1.11. Corelarea sistemului fonetic în structuri de competență

În structura sistemului fonetic, pot fi distinse următoarele componente:

- *cunoștințe fonetice* (Al. Rosetti) sau componente cognitive (A.A. Homutova, S. Pușcariu, L.L. Prisnaia, V. Sofroni, N.L. Goncearova);
- *abilități fonetice* (Al. Rosetti) sau componentă pragmatică (L.L. Prisnaia, A.A. Homutova, Vl. Zagaevski, M. Bălci) sau acțională (N.L. Goncearova);
- componenta reflexivă (A.A. Homutova, L.L. Prisnaia) sau motivațională (N. Corlăteanu, Vl. Zagaevski);
- *componenta comunicativă* (G. Gogin, A. Avram, Al. Ionașcu).

În viziunea noastră sistemul fonetic în limba română, ca element constitutiv al componentei fonetice și al componentei lingvistice de comunicare, constă din componentele: cognitivă, pragmatică, și atitudinal-valorică:

- *componenta cognitivă* a CF din cadrul sistemului fonetic include conceptele lingvistice din fonetica practică a limbii române, unitățile fonetice de bază, fenomenele sonore la diferite niveluri de asimilare a limbii române. Cunoștințele fonetice care sunt necesare pentru formarea CF trebuie să cuprindă:

- 1) cunoștințe practice de vorbire;
- 2) cunoștințe practice despre limbaj;
- 3) cunoștințe despre relația fonem-grafem;
- 4) cunoștințe metalingvistice care asigură formarea abilităților de asimilare a sistemului fonetic în limba română ca limbă străină.

În opinia noastră, componenta cognitivă se referă la pregătirea studenților arabi pentru activitatea de vorbire stăpânind sistemul fonetic, asimilând blocurile fonetice și practicând deprinderile de a utiliza cunoștințele fonetice și de a opera cu mijloace fonetice de comunicare.

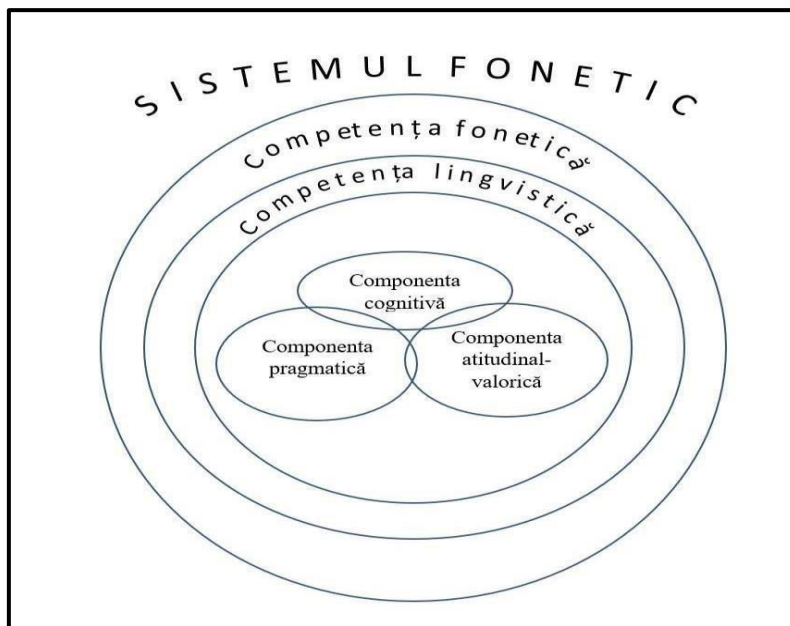


Fig.1.12. Componentele structurale ale sistemului fonetic

- *Componenta pragmatică* a CF vizează abilitățile acustico-articulatorii și ritmicointonationale, precum și dezvoltarea deprinderilor intonaționale.

Această componentă se referă la abilități și deprinderi de pronunție fonetică corectă a sunetelor în limba română și înțelegerea tuturor sunetelor în procesul de audiere. Componenta se referă, de asemenea, la abilități ritmico-intonaționale de organizare a vorbirii și interacțiunea verbală a studentului arab cu mediul lingvistic.

Abilitățile fonetice ale sistemului fonetic includ: abilitatea de a distinge sunete și litere, sunetele vocalice și consonantice; abilitatea de a scrie și a citi corect; abilitatea de a pronunța corect sintagme, înbinări, enunțuri; a determina locul accentului într-un cuvânt etc.

În același timp, componenta pragmatică se referă și la disponibilitatea studentului arab de a transmite mesaje verbale în diferite situații de comunicare și includ abilități și deprinderi care pot să permită studentului arab să reproducă și să înțeleagă mesajele verbale în conformitate cu normele fonetice ale limbii române. Această componentă include abilități fonetice de receptare (corelarea compoziției fonetice a US, a enunțurilor etc.); deprinderi fonetice în producerea mesajelor verbale (diferențierea fonemelor din limba arabă și română, determinarea tiparului intonațional pentru construirea mesajului verbal); strategii fonetice de producere (abilitatea de a respecta articularea corectă a sunetelor în limba română, a diftongilor, triftongilor în procesul de vorbire, abilitatea de a formula intonațional corect

enunțul, abilitatea de a utiliza mijloacele fonetice segmentale și suprasegmentale).

- *Componenta atitudinal-valorică* vizează abilități și deprinderi de autocontrol și autocorecție [66], detaliat expuse și comentate în [Anexa 14].

Considerăm că manifestarea CF (competenței fonologice) în cadrul sistemului fonetic o reprezintă, de fapt, componenta atitudinal-valorică având orientări motivaționale în dezvoltarea activității studentului arab. La rândul său, formarea valorilor atitudinale a CF în procesul de comunicare a studentului arab, aspectul emoțional pozitiv al procesului de învățare asigură conștientizarea de către studenții arabi a necesității de a atinge performanțe la un nivel înalt în pronunție și intonație a culturii comunicării.

Remarcăm și viziunea Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, ediția 2018, privind structura competenței fonologice în comparație cu ediția anterioară a Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi din 2001, în ediția actuală au fost introduse modificări consistente cu privire la conținutul competenței fonologice, criteriile de descriere a nivelurilor fonologice și aspectele didactice privind învățarea unităților fonetice și fonologice.

În mod special, a fost reconceptualizat modul de abordare a demersului didactic în predarea-învățarea unităților segmentale și suprasegmentale ale limbii. Dacă în Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi din 2001 drept obiectiv al învățării unităților fonologice au fost caracteristicile vorbitorului nativ cu un indicator al controlului fonologic, atunci în Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi, ediția 2018, învățarea a fost focusată nu doar pe exactitatea exprimării, dar și pe inteligibilitatea „mesajului fonetico-fonologic”. Scara actuală a competenței fonologice consolidează aceste opinii și stabilește descriptori pentru toate nivelurile: Pre A1, A1-A2, B1-B2, C1-C2. Astfel, Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi identifică câteva aspecte de bază privind descriptorii controlului fonologic: articularea, prozodia, accentuarea și ineligibilitatea [21, p. 134].

- *Articularea* include capacitatea de a pronunța sunetele/fonemele limbii. În procesul de articulare a sunetelor studentul trebuie să poată coordona toate organele implicate în pronunția acestuia cu scopul de a produce sunete pentru a forma cuvinte. Articularea este componenta cheie pentru formarea competenței fonologice;

- *Prozodia* încadrează intonația, accentul în cuvânt și frază, ritmul și tonurile. Prozodia sau fonetica frazei include unitățile fonetice suprasegmentale (accentul, intonația, ritmul, tonurile, reducerea) care nu pot exista separat, decât numai împreună cu unitățile segmentale, peste care se suprapun și le caracterizează;

- *Accentuarea* se referă la accentuarea corectă a UF și stabilirea abaterilor de la „normă”. Accentuarea în cadrul controlului fonologic vizează nu doar evidențierea corectă a unei silabe dintr-un cuvânt sau a unui cuvânt dintr-un grup sintactic (sintagmă, enunț, propoziție, frază),

utilizarea adecvată a limbii normative, ci și capacitatea de a identifica greșelile în exprimarea personală, dar și a interlocutorului;

- *Inteligibilitatea* vizează accesibilitatea percepției sensului pentru ascultători, comprehensiunea mesajului sesizat de vorbitor, dar și dificultățile de înțelegere a modului de expunere – sunt și acestea criterii ale controlului fonologic care determină gradul de formare a competenței fonologice, ca parte integrantă a sistemului fonetic [72, p. 100].

Totodată, în urma analizelor integrale a componentelor controlul fonologic, Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi a operaționalizat conceptele menționate anterior identificând trei categorii de baza: *controlul fonologic general, articularea sonoră, caracteristicile prozodice*.

Controlul fonologic general este factorul-cheie pentru diferențierea nivelurilor fonologice și se măsoară prin efortul audientului de a decodifica mesajul vorbitorului. Grila operaționalizată în scală include: inteligibilitatea: efortul depus din partea interlocutorului pentru a decodifica mesajul; amplexarea: influența mesajului exprimat către alți vorbitori; controlul sunetelor; controlul caracteristicilor prozodice.

Articularea sonoră se focusează pe familiarizarea cu sistemul fonetic al limbii studiate și capacitatea de utilizare a acestora. Conceptul-cheie de operaționalizare în scală este gradul de claritate și precizie în articularea sunetelor.

Caracteristicile prozodice se axează pe capacitatea de a utiliza eficient caracteristicile prozodice pentru a transmite sensul cât mai precis al mesajului. Conceptele-cheie ale operaționalizării includ: controlul accentului; al intonației; al ritmului; capacitatea de a explora accentul și intonația pentru a evidenția conținutul general sau particular al mesajului [72, p. 135].

În acest context un rol semnificativ îl au valorile ce se formează în procesul educațional privind formarea competenței fonologice în cadrul sistemului fonetic care trebuie să se refere la: identificarea sunetelor/fonemelor la auz; stabilirea gradului de articulare a sunetelor; determinarea cantitativă a sunetelor; controlul accentului, intonației și ritmului; respectarea intonației și a tonurilor în comunicare; decodarea mesajului audiat; exprimarea inteligibilă în limba-țintă.

Menționăm, de asemenea, că pentru evaluarea gradului de stăpânire a sistemului fonetic în limba străină Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi propune o grilă de evaluare care ne poate ajuta pentru a identifica nivelul la care se află „educabilul” la momentul învățării, dar și acțiunile pe care trebuie să le utilizeze cadrul didactic pentru a atinge nivelul preconizat [Anexa 6. Grila controlului fonologic în baza CECRL [21, p. 136].

Competența fonologică se află în strânsă legătură cu producerea verbală (pronunțarea de către vorbitor a sunetelor), receptarea vorbirii orale (perceperea la auz a sunetelor) și analiza vorbirii. Astfel, modificările fonetice structurate în cadrul unui sistem fonetic concret poate fi prezentat drept un reper pentru toate activitățile verbale. Corelația competenței fonologice cu alte

componente ale competenței lingvistice se realizează în funcție de exprimarea și înțelegerea conținutului, care și reglează formarea și dezvoltarea ca proces.

Din cele expuse mai sus concluzionăm: competența fonologică are o structură complexă care se manifestă în esența ei interactivă la diferite niveluri de însușire a elementelor ei formative. Formarea elementelor componente ale competenței fonologice se realizează pe etape și prezintă un proces organizat, care poate să asigure o trecere logică la automatizarea abilităților verbale spre formarea în baza acestora a competenței comunicative.

Prin studierea calitativă a aspectelor lingvistico-științifice și aplicativ-practice a unei limbi, inclusiv a limbii române, se presupune și cunoașterea tuturor aspectelor ei: fonetic, fonematic, gramatical (morfologic, sintactic) lexical și grafic. De fapt, fiecare aspect are o importanță relevantă: prin lexic/vocabular se redă sensul și se exprimă gândul; prin gramatică unitățile lexicale se aranjează într-o formă armonioasă de sistem și capătă aspecte de comunicare independentă; pronunția (fonetica) și scrisul (ortografia) constituie formele exterioare ale limbii la nivelurile auditiv și vizual. Bazându-ne pe investigațiile lingvisticoteoretice și didactico-metodice ale cercetărilor în domeniu (de ex., L. Șcerba [123, 124]) pe reperele metodologice recomandate de V. Vasiliev [105], I. Rogova [96], D. Jones [85], M.O. McCharthy [89], J.D. O. Connor, R. Lado [40], Al. Rosetti [48], A. Turculeț [53], M. Bogdan [18], A. Tătaru [52], N. Corlăteanu, Vl. Zagaevschi [27, 28], precum și pe practica noastră de predare a limbii române pentru studenții arabi, considerăm oportun ca la momentul actual, pe primul loc să fie adus procesul de predare a pronunției în limba română, căreia nu i-a fost acordată atenție necesară, cu „specificitatea sa” pentru studenții arabi.

La fel ca limba vorbită, scrierea își are locul ei în cultura comunicării în limba română. Pronunția și scrierea sunt blocuri-conexe, interdependente și în procesul de predare-învățare-evaluare a limbii române ca limbă nematernă e necesar să fie prezentate paralel, sincron.

Ortografia presupune stabilirea unor reguli de scriere a mijloacelor de limbă în corespundere cu normele literale caracteristice unei perioade de comunicare [27, 28]. Există o singură condiție pentru ca simbolurile grafice să devină mijloace de scriere, susține cercetătorul R. Lado. Ele trebuie să reprezinte unitățile unei limbi, în cazul de față, scrierea este reprezentarea grafică a limbii de studiu; scrierea oricărei limbi constituie un sistem autonom, pentru că simbolurile în acest sistem au valoarea lor proprie [40, pp. 152-153].

Ca și în cazul celorlalte deprinderi de comunicare, și în cazul deprinderii de a scrie, studentul arab întâmpină dificultăți. Acestea ne-au determinat să evidențiem patru etape necesare pentru formarea corectă a deprinderii de scriere.

1. Proiectarea de reacții. La această etapă studentul arab ia cunoștință de tipul de scriere, notare, pregătește scrierea, însușind simbolurile grafice ale fenomenelor. În mare măsură, pentru

limba română, datorită fonetismului specific, dificultățile de scriere sunt generate de capacitatea sau incapacitatea de audibilitate corectă din partea studentului arab. Nici un student arab nu va scrie *ț* pentru *ci*, dacă are formată deprinderea de a-l auzi și pronunța corect.

2. Perfecționarea stimulilor, potrivit-i ca model de scriere, ortografiere, poate fi realizată cu ajutorul mai multor modalități:

- *Transcrierea.* În pofida dezvoltării tehnologiilor informaționale, eficacitatea transcrierii este acceptată unanim ca exercițiu de învățare a scrierii. Transcrierea nu este un exercițiu mecanic, ci se efectuează numai pe baza unui material cunoscut și apoi citit.

Studentul care face acest exercițiu, de fapt, realizează lectura textului pe care-l scrie, astfel memorează sunetele reprezentate de simbolurile grafice, stabilind relația de audiofonie-ortografie. Un alt avantaj pe care-l prezintă transcrierea este excluderea greșelilor, fixând atenția studentului arab numai asupra unor forme corecte.

- *Operaționalizarea exercițiilor gramaticale.* Toate tipurile de exerciții folosite la însușirea structurilor gramaticale, a blocurilor de comunicare în limba română sunt bune suporturi pentru dezvoltarea deprinderilor de a scrie. E de dorit să fie exerciții complexe, care să conțină și elemente grafice dificile, specifice studenților arabi. De exemplu, un exercițiu prin care se creează deprinderea de utilizare corectă a prepozițiilor și a locuțiunilor prepoziționale din limba română prin enunțuri model.

- *Dictarea.* Chiar dacă recunoaștem imprudența utilizării dictării ca exercițiu de învățare, totuși recunoaștem că dictarea este o testare. Ea îl ajută pe studentul arab să fixeze greșelile comise, la fel se fixează și formele corecte.

- Dacă mai susținem dictarea ca formă de exercițiu tradițional pentru formarea deprinderilor de scriere, e necesar să respectăm cu strictețe unele reguli ce țin de metoda de predare a limbii române ca limbă străină:

- Materialul cuprins în textul unei dictări trebuie să fie cunoscut de studenții străini atât din punct de vedere oral, cât și grafic;
- Studenții străini trebuie să înțeleagă textul respectiv în aspect semantic;
- Corectarea dictării se face imediat;
- Nu se includ forme gramaticale necunoscute.

3. Etapa de fixare a regulilor de descriere. Susținem că metoda practică a scrierii cu excepții specifice:

- Răspunsul la întrebări, care se referă la conținutul de idei al textelor studiate. Concomitent favorizează capacitatea de exprimare orală și de meditație independentă nemijlocit în limba română;

- Parafrizarea, citirea unui enunț sau fraze și redarea ei în scris cu ajutorul altor cuvinte cunoscute de student;

- Redactarea unor dialoguri mici sau relatări, în baza unor imagini, fotografii (la etapa avansată de cunoaștere a limbii);

- Rezumatul (sinteza) constă în relatarea scrisă a textelor studiate. Studentul arab poate să utilizeze diferite structuri lexico-gramaticale deja însușite. Avantajul pe care-l prezintă acest model este posibilitatea studentului arab de a exersa în același timp, deprinderea de receptare vizuală și auditivă, urmată de rezumarea scrisă.

4. Posibilitatea aplicativă spontană. La etapa incipientă, compoziția este o simplă compunere dirijată, o compunere efectuată după ce subiectul ales a fost discutat la oră împreună cu profesorul.

O altă formă de compoziție este compunerea liberă. În acest caz se indică titlul, iar studentul arab redactează individual, fără nici o indicație din partea profesorului.

El își prezintă ideile liber, cu ajutorul mijloacelor proprii de exprimare pe care le-a asimilat, printr-o autoselectare a vocabularului și a structurilor gramaticale.

Fiecare dintre etapele activității de formare a deprinderii de a scrie, indică câteva momente specifice pentru educația lingvistică a studentului arab în baza învățării limbii române, momente care sunt consemnate în următoarele concluzii:

1. Activitatea de formare a deprinderii de scriere a studentului arab în procesul de asimilare a limbii române este un pas important al comunicării, care implică competența de înțelegere a textului.

2. Activitatea de formare a deprinderii de scriere presupune, de fapt, o interacțiune a studentului arab cu textul prin implicarea competenței lui cognitive.

3. Dezvoltarea competențelor de scriere a studentului arab se produce în baza diverselor modalități practice de realizare a scrisului: proiectarea de reacții, perfecționarea stimulilor, fixarea regulilor de scriere.

Profesorul de limbă română trebuie să fie conștient ca pronunția și scrierea în limba română sunt independente, interconexe și corelația lor se cere a fi susținută pe parcursul întregului proces de predare-învățare-evaluare a LRS/LRNM. Conexiunea, corelația pronunție – ortografie prezintă indicii principali pentru învățarea sistemului fonetic al limbii române. Însușirea de către studenții arabi a fragmentelor sonore minimale (monofongi, difongi, trifongi, consoane, vocale duble, vocale în hiat) pe care le distingem când analizăm elementele fonetice ale limbii române, precum și învățarea unităților fonetice superioare ale sistemului fonetic care intră în obiectul de studiu al foneticii este imposibilă fără cunoașterea temeinică a elementelor de bază ale pronunției și scrisului în limba română.

E oportun să menționăm și importanța ortografiei în modelarea sistemului fonetic pentru o pronunție corectă. Prin ortoepie sau sistem fonetic normativ înțelegem un ansamblu de reguli sau norme care privesc pronunția, rostirea „corectă, adecvată, pură, dreaptă” susțin cercetătorii N. Corlăteanu, Vl. Zagaevski [28, pp. 9-10].

În opinia lui Al. Chirdeachin, „în procesul învățării sunetelor în limba engleză primul pas este izolarea sunetului-tip; al doilea pas este analiza acestor sunete-tip luate separat; al treilea pas este analiza sunetelor separate, modul lor de formare, al patrulea pas este rostirea sunetelor engleze prin înlănțuirea lor în silabe, cuvinte, propoziții și fraze [25, p. 23].

Cunoașterea problemelor de ortoepie a limbii străine, în cazul nostru al limbii române ca limbă nematernă, ajută esențial la îndepărtarea diferențelor de pronunție, cât și la obținerea unei pronunțări corecte în conformitate cu normele gramaticale, lexicale și ortografice. Pronunțarea ortoepică este chemată a realiza unitate în folosirea mijloacelor expresive de către vorbitori. E cazul să amintim atitudinea lui Mihai Eminescu față de această noțiune, care spunea că „aceasta este un puternic mijloc pentru a păstra vechea noastră avere națională: unitatea în limbă și o normă unică în pronunție”; „o pronunție generală” (M. Avram, *Eminescu și limba română* [128, pp. 41-42]).

A vorbi o limbă nu înseamnă că ai calificativul de a predă. Profesorul este obligat să cunoască toate aspectele limbii respective pe care o predă și, în primul rând, normele ortoepice ale limbii pe care o prezintă utilizatorului, în cazul nostru, al limbii române.

1.4 Concluzii la capitolul 1

1. Sistemul fonetic în limba română se asimilează fără dificultăți, dacă grupăm corect fonemele vocalice și fonemele consonantice în aspect atât cantitativ, cât și calitativ (deosebirile de ordin funcțional, articulatoric, acustic) – principalul criteriu de învățare pentru studenții arabi.

2. Analiza competenței fonologice în cadrul sistemului fonetic ne-a permis să determinăm traseul evolutiv: clasic, neoclasic și postclasic și să remarcăm schimbările majore care s-au produs în domeniul didacticii de predare-învățare a limbilor străine. În prezent învățarea RLS/RLNM nu mai este privită ca element static (limbajul ca sistem), ci dinamic (vorbirea, activitatea de vorbire, formele de exprimare). Învățarea vorbirii în limba română de către studenții arabi a devenit scopul comunicării lor, iar această perioadă poate fi caracterizată drept „comunicativă în învățarea limbii străine”. Astfel, am stabilit reperele teoretice și câmpul aplicativ al sistemului fonetic prin intermediul competenței fonologice, în conformitate cu documentul de referință – Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi [2003, 2018, 2020].

3. Atribuțiile formative ale competenței fonologice, însușirea sistemului fonetic al limbii române devine actuală în această perioadă, pentru că reprezintă un pas important pentru învățarea

limbii române de către studenții arabi. Definim deci sistemul fonetic și atribuțiile formative ale competenței fonologice în limba română drept o capacitate a studentului arab de a realiza o comunicare eficientă în conformitate cu normele de pronunție ale limbii studiate, precum și în conformitate cu motivația intrinsecă și extrinsecă, convingeri cu privire la corectitudinea exprimării orale și adaptarea la mediul lingvistic.

4. Pronunția și scrierea/ortografia sunt interdependente în procesul de predare-învățare a limbii române de către studenții arabi. Conexiunea pronunție-ortografie sunt pilonii principali în învățarea sistemului fonetic al limbii române. Profesorul de limbă română trebuie să fie conștient că pronunțarea și scrierea/ortografia română sunt interconexe pe parcursul întregului proces de predare-învățare a limbii române ca limbă nematernă. Pronunțarea corectă în limba română necesită un sistem de deprinderi care include următoarele etape: articularea corectă a vocalelor (conform cubului vocalic) și a consoanelor (conform clasificării lor); formarea auzului fonetico-fonemic, dezvoltarea tehnicii de lectură, receptarea vizuală a fenomenelor. Înmănuncherea acestor deprinderi contribuie la obținerea unei pronunțări adecvate de către studenții arabi [77].

2. CADRUL CONCEPTUAL ȘI METODOLOGIC DE FORMARE A COMPETENȚEI FONOLOGICE ÎN LIMBA ROMÂNĂ LA STUDENȚII ARABI

2.1 Conceptul glotodidactic/Conceptul transpoziției și interferenței în formarea competenței fonologice în limba română la studenții străini

În predarea limbii române pentru studenții arabi sunt multe aspecte și probleme nerezolvate, una dintre acestea este influența exercitată de limba maternă (arabă) asupra studentului. Limba maternă este bine înșușită și studenții arabi acordă o atenție deosebită conținutului ei fără să se gândească la formele de exprimare, în timp ce la învățarea limbii române este necesar un efort mai mare pentru a evita influența limbii arabe asupra limbii române. Iată de ce în cazul nostru este necesar să consolidăm deprinderile de percepere, înțelegere și reproducere a materialului de limbă română. Necesitatea utilizării limbii materne în învățarea limbii străine, susține O. Ziuzenkova, rămâne oricând actuală [111]. Cu toate acestea opiniile savanților referitor la eficacitatea limbii materne sunt diferite.

L. Șcerba consideră relevantă analiza comparativ-contrastivă a limbii române și a limbii materne în învățarea limbii-țintă. Practica a dovedit că „este posibil să excludem limba maternă din procesul de studiu, însă nu putem să excludem limba maternă din conștiința educabilului” [123, p. 287]. Susținem ideea că aptitudinile, cunoștințele și deprinderile obținute de către studenți în limba maternă într-o mare măsură influențează asupra celor din limba română, ca rezultat „limba materna și limba studiată sunt într-o interdependență complexă” [123, p. 287].

Avantajul folosirii limbii materne la învățarea limbii române constă în determinarea posibilităților de transfer a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor din limba maternă în limba studiată (în cazul nostru, limba română) și de a elucida acele momente care creează condiții favorabile pentru interferență. Acest lucru e posibil în baza analizei comparative a limbii române și celei materne.

În situația în care cunoștințele și deprinderile din limba maternă sunt transferate în limba de studiu, susține didacticianul R. Lado, atunci apare dorința de a învăța [40], în cazul în care deprinderea transferată nu este permisă în limba-țintă, atunci apare fenomenul de interferență și studiul își asumă o dificultate de învățare suplimentară. Dacă în procesul de învățare a limbii române modul de exprimare, conținutul și asocierile lor în limba română sunt la un nivel minim de similitudine cu cele din limba maternă atunci va exista un maximum de facilitare (FF – factor facilitant al învățării).

În opinia acad. L. Șcerba, principiul corelării limbă maternă – limbă studiată este unul fundamental în domeniul atribuțiilor formative ale sistemului fonetic, la formarea competenței fonologice și este apreciat ca având calificativul de „principiul pornirii”. El menționa faptul că

studentii trebuie să învețe tot ce este nou comparând un fenomen sau altul cu corespondentul său din limba maternă: „dificultățile de pronunțare nu apar în procesul însușirii sunetelor care nu au corespondente în limba maternă, ci tocmai a celor sunete ale limbii studiate (româna, în cazul nostru) care pot avea echivalente în limba maternă” [123]. Cercetătorul V. Artișomov susține ideea de a îmbina corect regulile și activitățile de comunicare din limba străină cu cele din limba maternă. Fenomenele caracteristice limbii române nu trebuie însușite prin memorare, inconștient, dar asumat, comparându-le cu fenomenele din limba maternă.

L. Zinder et al., în baza studiilor lui L. Șcerba, consideră că limba maternă a studentului poate contribui la învățarea limbii străine, oricât de mult am dori s-o excludem „iată de ce, susține el, noi trebuie s-o transformăm dintr-un dușman într-un prieten și ajutor” [110]. Învățarea limbii române poate fi „definită prin prisma testelor de limbă, susține R. Lado pentru cazul limbii engleze [40, p. 186]. Unitățile din limba română care sunt asemănătoare cu cele din limba maternă sunt ușor recunoscute de către studenți. Momentul critic în procesul de învățare al limbii române se referă la acele unități care nu pot fi transferate din limba maternă, deoarece ele nu există în limba maternă sau se deosebesc totalmente; dacă studentul a însușit aceste dificultăți înseamnă că a învățat limba română cu ajutorul testelor de verificare a însușirii unităților segmentale și suprasegmentale ale limbii române care se deosebesc radical de cele din limba arabă. Exemplu: vocala O nu are echivalent în limba arabă (*â, î*); consoanele P, V, S; I semivocalic, H forte; consoane palatalizate: *che-ghe-ghi; ce-ci; ge-gi; țe-ți*; consoana X; alternanțele vocalice-consonantice, alternanțele mixte.

Învățarea limbii române într-un domeniu lingvistic „pestru” le dă posibilitatea studenților arabi să-și modeleze structurile de comunicare, să-și diversifice discursurile, astfel pot să-și consolideze competența lingvistică. Prin urmare, studenții arabi trebuie obișnuiți să-și dezvolte abilitățile de scriere și citire în ambele limbi: maternă și limba română, accentul fiind pus pe dezvoltarea competențelor comunicative.

Cercetătorul R. Lado [40, p. 87] susține că pentru o pronunție corectă este nevoie de „trei niveluri de exactitate, și anume: exactitate ca strategie de comunicare; exactitate în predare oferită de profesorul de limbă și exactitate în folosirea celei de-a doua limbi ca limbă națională, performanța lingvistică”. O parte din dificultățile care apar la învățarea limbii române se rezolvă eficient la etapa orală, ținându-se cont atât de specificul limbii române, cât și al limbii arabe, pentru a asigura formarea deprinderilor de pronunțare corectă, mai ales, la adaptarea sistemului fonetic al limbii române, respectând traseul: conștientizarea fenomenului – înțelegerea lui – exersarea conștientă – exersarea în comunicare.

Dacă limba arabă stimulează învățarea limbii române, dacă activitatea de comunicare se efectuează mai productiv în baza limbii materne (arabă), atunci o astfel de influență a limbii

materne se numește transpoziție sau transfer. Dar dacă, în cazul respectiv, limba maternă nu respectă regulile de asimilare ale sistemului fonetic și încetinește învățarea limbii române, atunci acest fenomen îl putem numi interferență (FNF – factori non-facilitanți). În acest caz nu putem contura similitudinile dintre limba maternă și cea străină, esența interferenței presupune că acea persoană care învață limba străină nu poate determina în realitate asemănările dintre limba maternă și limba străină [111, p. 287].

Importanța deosebirilor dintre transferul pozitiv și negativ nu trebuie neglijată) [87]. Transferul pozitiv îl ajută pe student la achiziționarea unei limbi noi, numai dacă aceste două limbi sunt asemănătoare. „Teoria transferului se află într-o relație strânsă cu analiza contrastivă”, susține E. Macaro [87, p. 77], care se concentrează asupra comparației sistemice a limbilor, ținând cont de identificarea dificultăților pentru studenți. În opinia lui Macaro [87, p. 78], conștientizarea lingvistică este o noțiune legată de transferul lingvistic și este centrată pe ideea de a înțelege modul de funcționare a limbii, subliniind diferențele și asemănările dintre limba maternă (arabă) și limba română.

Transferul lingvistic negativ sau interferența lingvistică este deseori abordat/ă, în opinia lui Macaro [87, p. 67], împreună cu teoria „focalizării lingvistice” de comunicare. Acest fenomen se referă la acele forme lingvistice dependente de existența unui subsistem referitor la deprinderea de a folosi „întregul sonor”, „unitatea sonoră”, limba în funcțiune firească de vorbire [56, p.7-8]. Transferul negativ sau interferența are loc la toate nivelurile, însă interferența fonetică este cea mai pronunțată. L. Zilberman [109, pp. 19-21] constată că în procesul de învățare a limbii engleze (în cazul nostru al limbii române) este posibilă interferența fonetică, ca urmare a existenței vocalelor lungi și scurte, care în limba arabă au o importanță fonematică deosebită.

Utilizarea corectă a prepozițiilor în limba română cauzează unele dificultăți pentru studenții arabi, deoarece ei recurg la limba maternă și, de multe ori, studenții sunt puși în dificultate.

Capacitatea scăzută de a imita corect noile sunete din limba română are un nivel redus, deoarece ei le aud prin „grila” deprinderilor de pronunțare ale limbii lor materne. Astfel, susține cercetătoarea A. Tătaru, „interferențele din limba maternă și interpretarea greșită a grafiei cuvintelor noi sunt dificultăți destul de importante” [52, p. 176]. De aceea cunoașterea contrastivă a sistemului de pronunțare a limbii române față de cel al limbii materne îl poate ajuta substanțial pe student să evite substituirile spontane. Asemănările nu reduc, ci adesea, înmulțesc dificultățile însușirii corecte a pronunțării de către studenții străini. De aceea cunoașterea lor este atât de importantă ca și cunoașterea deosebirilor [52, p. 171].

Cunoștințele despre diferențele și asemănările dintre limba maternă ale studenților arabi și limba engleză (în cazul nostru, limba română) sunt necesare pentru studenți la diferite niveluri de asimilare a sistemului fonetic. Influența limbii materne este cauza principală a greșelilor în

procesul de însușire a limbii străine, susține cercetătorul A. Chirdeachin, iar în unele cazuri, și impactul altei limbi străine, învățată anterior sau concomitent cu limba română [25].

Dificultățile de pronunțare ale limbii române nu pot fi lichidate altfel decât studiind minuțios fonetica segmentală și suprasegmentală în limba română. Comparația lingvistică este esențială și, într-adevăr, inevitabilă, în cazul în care se urmărește performanța, iar comparația a două sisteme fonetice – în limba maternă (limba arabă) și în limba română – poate da rezultate bune în aspect praxiologic.

În concluzie, putem spune, că relațiile dintre limba maternă și limba străină în procesul de studii comportă trei aspecte: interferență, transferul pozitiv și folosirea limbii maternă ca sursă auxiliară la învățarea limbii române.

2.2 Demers metodologic de formare a competenței fonologice în limba română la studenții arabi

Atribuțiile formative ale sistemului fonetic pot fi interpretate din perspectiva segmentală și suprasegmentală. Este clasică referința din Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi pentru a determina modul de aplicare a celor trei componente ale sistemului fonetic, cum ar fi: o componentă nouă pe care se bazează sistemul fonetic este aplicarea fișierelor fonetice pentru intercomprehensiunea dublă a sistemului fonetic, pentru a determina rolul lor în procesul de instruire și aplicarea valențelor competitive ale abordării sistemice și procesuale în vederea realizării obiectivelor de comunicare ale utilizatorului.

Propunem o descriere a fișierului fonetic cu factori facilitanți ai intercomprehensiunii duale. Formatul de prezentare a metodei este online și include următoarele componente:

- Plasarea sunetului în limba studiată;
- Atașarea, anexarea punctului de sunet către un element video al acestui sunet în limba maternă;
- Atașarea, anexarea punctului de sunet, un element video cu folosirea sunetului în limba studiată, poziționată pe sunet consecutiv/silabă;
- Realizarea aceluiași algoritm pentru sunete echivalente în limba maternă;
- Citirea diferitor lexeme consecutive pentru recunoașterea rolului factorilor facilitanți;
- Plasarea de sunet/video al combinațiilor de cuvinte ulterioare care conțin factori facilitanți;
- Plasarea unor texte, incluzând factorii facilitanți, dar circumscriși situațiilor de intercomprehensiune culturală;
- Plasarea pentru toate etapele, de sunet/video care ar avea rolul de a monitoriza modul de pronunțare al utilizatorului. Am observat confluența metodei 4F2D (4 Factori facilitanți/ în română și arabă, 2D – abordare din perspectiva lingvistică duală/română/arabă) în vederea

valorificării valențelor formative ale sistemului fonetic: segmentale, intersegmentale, suprasegmentale, dar și cele procesuale care reflectă structurile sistemului fonetic. Metodele le-am selectat în funcție de rolul paradigmei constructiviste pentru eficientizarea actului de predare al sistemului fonetic (E. Joita, B. D'Annunzio, A. Turculeț).

În opinia noastră, este necesar să se introducă metoda inversă care facilitează modalitatea adecvată de pronunțare a sunetelor care nu au pronunție echivalentă în limba studiată, și anume metoda fișierelor fonetice cu factori non-facilitanți (3FN). Această metodă ne propune următoarele:

- Plasarea grafemului corespunzător literei cu echivalentul pronunțării în limba studiată;
- Atașarea punctului de sunet din elementul video care include sunetul studiat;
- Plasarea punctului de urmărire a pronunției;
- Plasarea imaginii pentru sunetul studiat din punctul de vedere al sistemului fonator;
- Plasarea punctului de sunet cu prezența mai multor lexeme care ar conține sunetul studiat (preferabil pentru a oferi pronunția aceluiași sunet în limba studiată de mai multe persoane);
- Plasarea punctului de sunet/video care să conțină modele de pronunțare a sunetului studiat, cu o accentuare specială prin pauză, prin indicarea imaginii aparatului fonator, prin prezentarea modelului de pronunțare;
- Plasarea punctului de sunet care să includă un text cu prezența sunetului studiat, dar de intercomprehenșiune culturală.

Contribuțiile teoretice, dar și practice ale cercetătorilor Cecilia M. Andorno (2016) *La grammatica italiano*, Editura Mondadori; P. E. Balboni [59], I. Cerghit [24], Vl. Guțu [38], E. Joita [131], M. Pruteanu, M. Bălici, N. Bălici [10], L. Strah [50] etc. au influențat determinarea căilor de asimilare a sistemului fonetic, demonstrând că învățarea semnificației unei limbi oferă posibilitatea de a spori concomitent atât tempoul acumulărilor unităților de comunicare, cât și calitatea evoluării sistemului fonetic.

Din punctul de vedere care ne interesează, elementul cel mai accentuat rămâne studierea atribuțiilor formative ale sistemului fonetic în calitate de componentă structurală al competenței de comunicare. O astfel de atitudine corelează cu nivelul actual al reprezentărilor semantico-verbale, ce reflectă structura multinivelară a limbii române ca limbă străină/nematernă. Această atitudine reflectă analiza structurii fonetice a limbii române din perspectiva unui sistem care presupune examinarea fonemelor de limbă, cât și stabilirea între ele a relațiilor reciproce.

Practica universitară a demonstrat că, deși conținutul educației constructiviste în limba română prevede o activitate desfășurată asupra sistemului fonetic, învățarea acestuia în condițiile unui contingent de studenți arabi din punctul de vedere al nivelului de dezvoltare a vorbirii rămâne

una dintre problemele fundamentale ale pedagogiei moderne, problemă ce solicită o abordare metodologică complexă, cu reevaluări de principiu și stabilirea cât mai detaliată a fiecărei componente implicate.

Regândirea, în sistem, a întregii activități de învățare a sistemului fonetic implicând detalieri de ordin fonetic, gramatical și lexical ne-a condus la conturarea unui model curricular de învățare a sistemului fonetic cu valoare și eficiență acțională, în baza proiectării căruia au fost puse: principiul adecvării curriculumului la contextul acțional actual, principiul permeabilității față de evoluțiile actuale în cadrul învățării sistemului fonetic, principiul coerenței manifestat atât la nivelul relației dintre curriculum și finalitățile învățământului universitar, cât și la nivelul obiectivelor, conținutului și strategiei formativ-emoționale, principiul pertinentei și principiul articulării optime în plan orizontal și vertical – a elementelor sistemului și a procesului curricular [31].

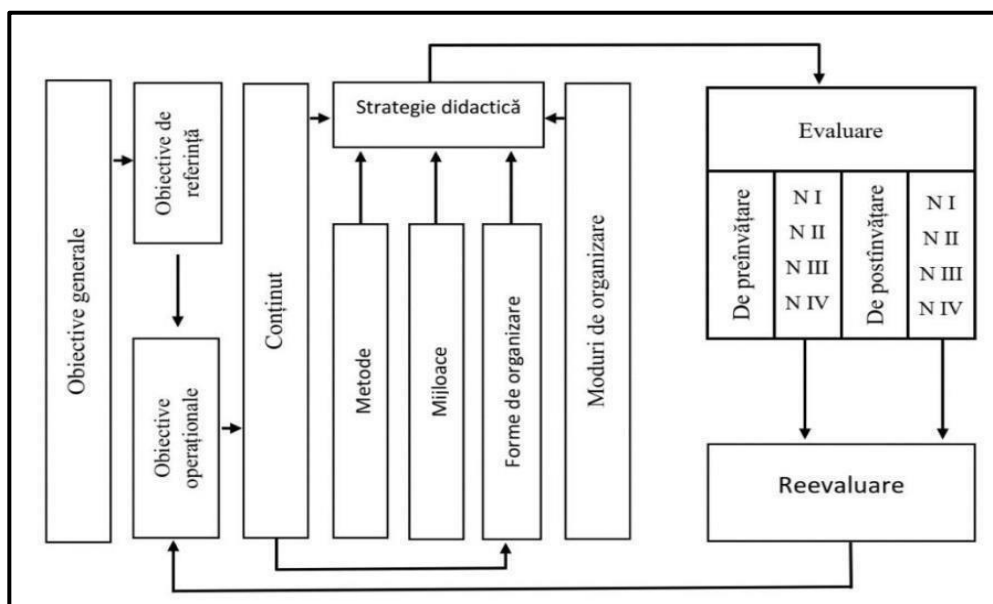


Fig. 2.1 Modelul curricular de învățare a sistemului fonetic al limbii române

Modelul curricular de învățare a sistemului fonetic al limbii române de către studenții arabi organizează cu regularitate activitățile de învățare a sistemului fonetic completând calitativ structura, valoarea, implicațiile și eficiența lor instructiv-formativ-educățională, condiționează obținerea unor performanțe fonetice, semantico-verbale cognitiv-aplicative, asigurând accesibilitatea și eficiența actului de predare-învățare.

Prin metodologia propusă, modelul anterior nominalizat este orientat spre obiectivele majore ale limbii române (favorizând asimilarea citit-scrisului) și direcționat spre un anumit aspect al învățării sistemului fonetic, ținând cont de atribuțiile formative, astfel contribuind la valorificarea potențialului fonetic individual al fiecărui student arab.

Inteligibilitatea constituie capacitatea utilizatorului de a se face înțeles de către interlocutor. Criteriile de evaluare a inteligibilității fac referire la normele limbii studiate, dar și la gradul de efort depus de interlocutor pentru a-l înțelege pe locutor.

Enrica Piccardo constată confluința cunoștințelor lexicale, fonologice și sintactice în punctul concentric al competenței de comunicare. Element principal al CECRL îl constituie fundamentarea metodologică centrată pe Abordarea orientată pe Acțiuni – AoA. Termen introdus în CECRL în 2001 de Daniela Bertocchi și Franca Quartapelle. Utilizatorul care studiază o limbă străină este un „actor social”, care se integrează într-un anumit mediu societal.

Astfel, AoA influențează strategia de predare-învățare prin introducerea exemplurilor care sunt similare vieții cotidiene, plasând studiul limbii străine într-o circumstanță a realității imediate. Pornind de la formarea competențelor fonetice, este important a se trasa următoarele linii directoare;

- Stabilirea conexiunii dintre predare și pronunțare;
- Conexiunea dintre competența lingvistică, de comunicare și cea fonetică.

Cadrul didactic va monitoriza, prin intermediul sistemului de resurse de învățare cu caracter iterativ, aplicarea atribuțiilor sistemului fonetic pentru formarea deprinderilor de comprehensiune, interacțiune, mediere, producere. Pentru toate domeniile, punctele de referință sunt: monitorizarea corectitudinii articulării, aplicarea adecvată a elementelor de prozodie – intonație și ritm, și dexteritatea utilizatorului de a accentua cuvintele conform normelor ortoepice ale sistemului fonetic specific limbii studiate.

Prin urmare, se conturează clar interdependența dintre atribuțiile formative ale sistemului fonetic și deprinderile de comprehensiune achiziționate de utilizator, inteligibilitatea unei conversații formale sau nonformale, receptării materialelor audiovideo, dar și înțelegerea în context societal (Figura 2.2).

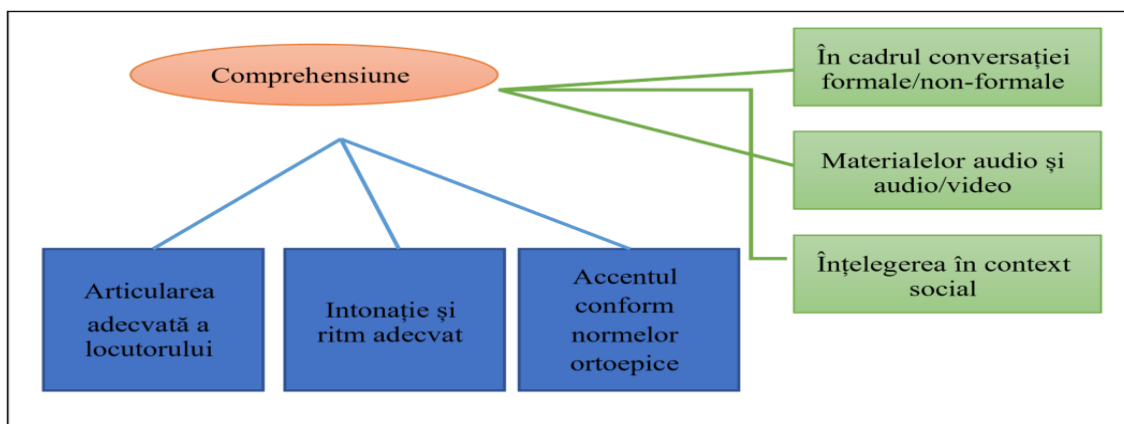


Fig. 2.2. Contribuțiile formative ale sistemului fonetic în contextul competenței de comprehensiune

Relativ la domeniul Interacțiune, influența formativă a sistemului fonetic contribuie la eficientizarea nivelului de inteligibilitate în diverse tipuri de discuții – formale sau informale, de asemenea, utilizatorul este mai inteligibil în contextul schimbului de informații, dar și al situațiilor de acordare a unui interviu sau de a fi interviuat (Figura 2.3).

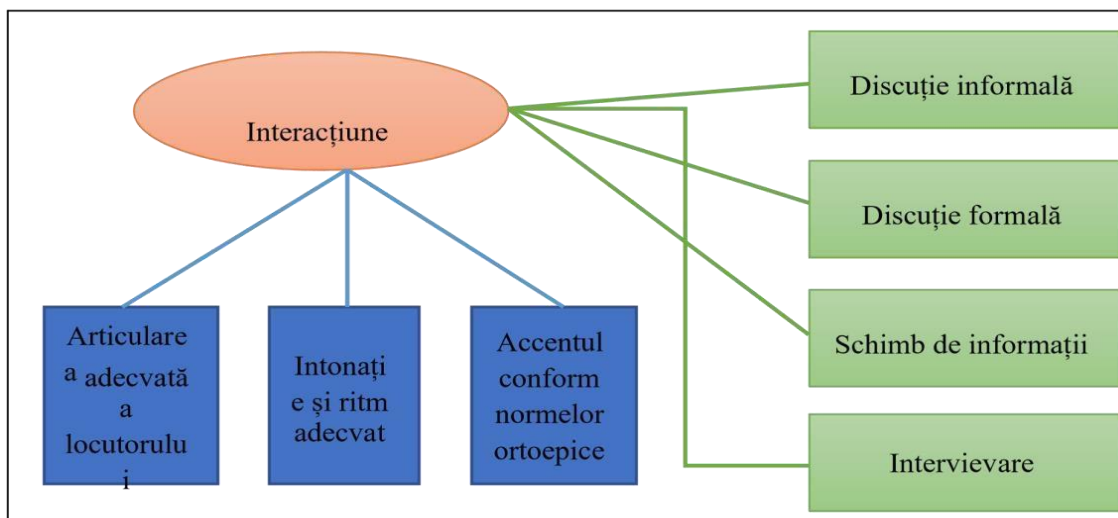


Fig. 2.3. Contribuțiile formative ale sistemului fonetic în contextul competenței de interacțiune

Remarcăm contribuția formativă a sistemului fonetic și pentru domeniul Mediere. Din perspectiva AoA, studentul devine un mediator al informațiilor profesionale și culturale. Utilizatorul își descrie, explică anumite date ale unei sau altei circumstanțe profesionale sau colocviale, contribuie la facilitarea contextelor de colaborare, susține anumite opinii și contribuie la crearea unor spații interculturale în cadrul societal într-un mod inteligibil, doar datorită faptului că a beneficiat pe parcursul demersului de învățare de atribuțiile formative ale sistemului fonetic (Figura 2.4).

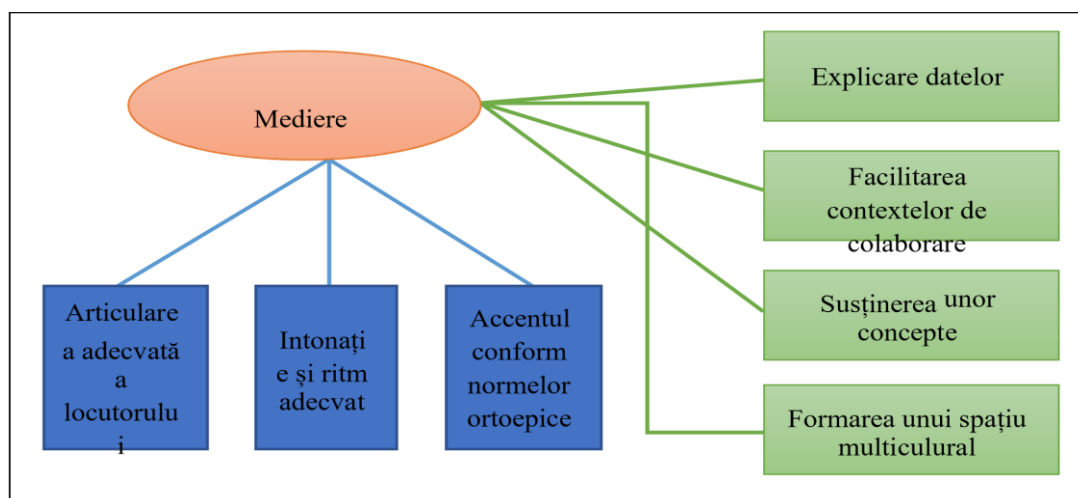


Fig. 2.4. Contribuțiile formative ale sistemului fonetic în contextul competenței de mediere

Fără îndoială și domeniul Producere este clar influențat de AF ale SF în următoarele contexte: descrierea experienței personale, oferirea informației și argumentarea opiniei (Figura 2.5).

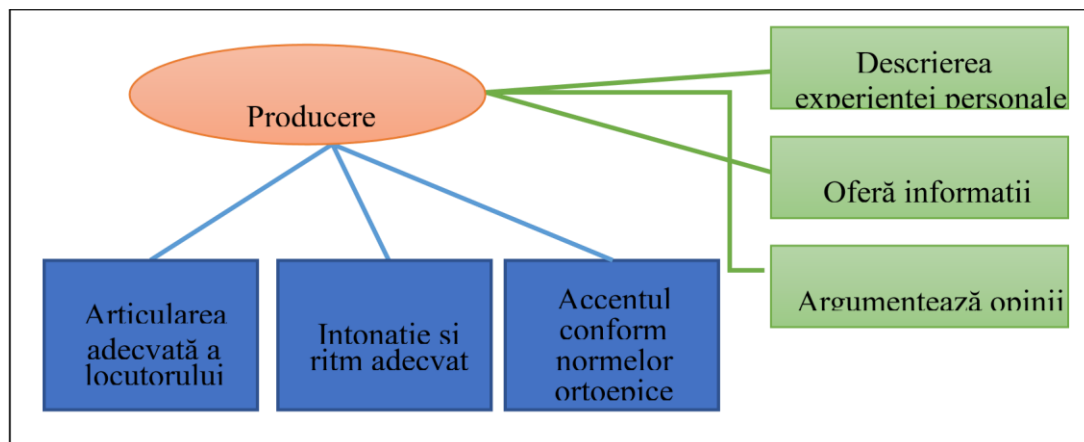


Fig. 2.5. Contribuțiile formative ale sistemului fonetic în contextul competenței de producere

Astfel se conturează modelul de impact al ariilor atribuțiilor formative ale sistemului fonetic în contexte generale de producere și receptare (Tabelul 2.1)

Tabelul 2.1. Ariile atribuțiilor formative ale SF

Ariile atribuțiilor formative ale SF	Receptare	Producere
Articulare	Recunoașterea fonemelor. Abilitățile de diferențiere fonetică.	Articularea adecvată fonem/grafem la nivel de fonem/silabe-lexem.
Prozodie	Identificarea informațiilor externe prin intonație. Adecvarea mesajului transmis la ritm.	Corelarea informațiilor extraverbale transmise cu scala internațională. Concordanța cu ritmul adecvat.
Accentuare	Observarea segmentului accentuat specific limbii studiate.	Corelează accentul adecvat cu semnificația lexemului. Adaptează accentul pe specificul limbii studiate.
Inteligibilitate	Interlocutorul depune un nivel de efort mai mic pentru înțelegerea locutorului	
Comprehensibilitate		Locutorul înțelege într-o mai mare măsură și un ritm mai avansat, mesajele interlocutorului.

Conchidem astfel că structura strategiei didactice de predare-învățare-evaluare ar valoriza maximal, prin intermediul resurselor metodologice, atribuțiile formative ale sistemului fonetic.

2.3 Modelul tehnologic de formare a competenței fonologice în limba română la studenții arabi

Pentru a valorifica elementele esențiale studiate privind formarea competenței fonologice conform obiectivelor specifice/concrete ale cercetării noastre am aplicat modelarea pedagogică.

Modelul pedagogic de formare a competenței fonologice este construit pe fundamente pedagogice, psihologice și lingvistice, și conceptualizează teoretic și practic formarea competenței fonologice la studenții arabi în procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă străină, pentru o comunicare eficientă într-un mediu lingvistic adecvat. Din perspectivă holistică, componentele Modelului pedagogic (MP) sunt considerate sisteme cu o anumită structură, elementele căreia se află în relații de interdependență și formează împreună o unitate integră axată pe însușirea părților componente.

Modelul pedagogic de formare a CF la studenții arabi în procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă străină reprezintă un produs ideatic care direcționează demersul pedagogic la o sintetizare a etapelor de formare a culturii fonologice a studenților arabi la fazele speciale de formare a acestei competențe. Un element central al modelului îl constituie conținuturile CF, care cuprind componenta cognitivă, pragmatică și cea atitudinal-valorică. Procesul didactic al însușirii unităților fonetico-fonologice se realizează prin respectarea etapelor de organizare a procesului de activitate (prezentare, practicare și producere), prin intermediul strategiilor educaționale (metode, tehnici de învățare, forme de organizare și mijloace de învățare). Criteriile de apreciere vor stabili nivelul de stăpânire a CF, valorile formulate la studenții arabi în procesul învățării.

Prezentul Model pedagogic se axează pe standardele de performanță pe care studentul arab trebuie să le atingă la sfârșitul anului pregătitor de învățare a limbii române ca limbă străină. Astfel, pentru această etapă standardele de exprimare acustico-fiziologică în limba română și comunicarea în limba-țintă sunt:

I. Competențe de comprehensiune:

- Distingerea particularităților sistemului fonetic la nivel segmental și suprasegmental (labialitatea, durată etc.);
- Perceperea variațiilor fonetice a cuvintelor (accentul, structura silabică, asimilarea);
- Cunoașterea comprehensiunii limbii de studiu la un nivel bine determinat.

II. Competențe lingvistice:

- Cunoașterea sistemului fonologic al limbii române;
- Determinarea valorilor cantitative și calitative a unităților segmentale;

- Diferențierea modului în care sunetele sunt produse în limba arabă și română;
- Exprimarea unei pronunții inteligibile;
- Verificarea accentului, intonației și a ritmului în pronunție conform normelor limbii române literare;

III. Competențe sociolingvistice:

- Atitudinea de interes față de persoane, societate și cultură românească;
- Capacitatea de a prezenta punctul individual de vedere și propriul sistem de valori față de cultura limbii studiate;
- Capacitatea de a menține rolul intermediarului cultural: cultura studentului arab și cultura limbii înșușite;
- Capacitatea de a identifica și a utiliza diverse strategii de comunicare în dialog cu vorbitorii de limbă română;
- Deschiderea spre valorificarea limbii și culturii române.

IV. Competențe strategice:

- Aplicarea teoriei în practică și evaluarea corectă a cunoștințelor, abilităților și deprinderilor formate la cursul de limbă română;
- Elaborarea strategiei de atingere a performanțelor academice în cadrul cursului de limbă română;
- Aplicarea algoritmilor în studiu și în activități cotidiene ce contribuie la dezvoltarea competenței fonologice;
- Analiza publicațiilor pe site-urile de top și solicitarea informației suplimentare;
- Capacitatea de gândire critică și creativă.

Scopul prezentului Model pedagogic este formarea culturii fonologice a studenților arabi în procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă străină, conturată la nivel acustico-fonologic, realizat pentru a eficientiza procesul de comunicare în limba de studiu.

Obiectivele generale, angajate în formarea competenței fonologice, la nivel teoretic, vizează dobândirea de competențe cognitive. Acestea se manifestă în cunoașterea sistemului și a structurii fonetico-fonologice a limbii române, a noțiunilor de bază ale foneticii și fonologiei, relevarea caracteristicilor de funcționare a sistemului fonetico-fonologic, la nivel segmental și suprasegmental, conturarea trăsăturilor fonetice distinctive ale fonemelor, conturarea compoziției fonetice a cuvintelor, prozodia sau fonetica frazei, definirea particularităților mecanismului de generare a vorbirii, structura aparatului de vorbire, conștientizarea esenței fenomenelor fonetice în procesul de receptare la auz și pronunție.

La nivel practic, obiectele specifice ale formării competenței fonologice în limba română la studenții arabi vizează, de altfel, și competențe pragmatice.

- Perceperea și producerea unităților sonore (foneme) ale limbii române conform normelor;
- Utilizarea caracteristicilor prozodice ale abilităților intonaționale;
- Practicarea unităților fonetico-fonologice ale limbii române, conform normelor articulatorii;
- Perceperea caracteristicilor fonetice ale sunetelor;
- Pronunțarea unităților sonore în baza principiilor foneticii funcționale;
- Analiza compoziției fonetice a cuvintelor;
- Lecturarea mesajelor/contextelor/textelor în conformitate cu convențiile ortografice ale limbii române;
- Studiarea temeinică și adecvată a intonației și plasarea corectă a accentului logic în structurile lexico-gramaticale;
- Inițierea și realizarea unui dialog, mesaj sau discurs la nivel de comunicare condiționată de sistemul fonetic.
- La nivel atitudinal obiectivele specifice se vor raporta la competențele atitudinal-valorice:
- Demonstrarea atitudinii motivaționale întru stăpânirea unei pronunții corecte, în conformitate cu normele ortoepice ale limbii române;
- Experimentarea unei gândiri conștiente la producerea și utilizarea unităților segmentale în comunicare;
- Exprimarea dorinței conștiente de a fi eficient într-un discurs, dezbateri, astfel dezvoltând propria cultură fonologică;
- Exprimarea atenției cu privire la corectitudinea propriei exprimări în comunicare, capacitatea de autoevaluare, automonitorizare;
- Pregătirea corespunzătoare pentru formarea continuă și dezvoltarea propriilor competențe fonologice pentru comunicarea socială, profesională și interculturală.

Modelul tehnologic l-am conceptualizat din perspectiva abordării acustico-articulatorie a procesului de formare a competenței fonologice care se integrează în procesul de predare-învățare-evaluare atât în aspect articulatoriu, cât și în aspect acustic. Abordarea articulatorie vizează conceptele ce țin de învățarea procesului de articulare a sunetelor, pentru aceasta studentul arab trebuie să studieze modul de funcționare a bazei articulatorii a fiecărui sunet separat, formarea abilităților de pronunție și audiere se realizează separat. Abordarea acustică îl va ajuta pe studentul arab să perceapă auditiv vorbirea și reproducerea ei în procesul de vorbire, structuri lexico-verbale și modele verbale.

Dorim să menționăm că orice sistem metodologic este conceput dihotomic: principii didactice cu caracter general și principii didactice relativ la aspecte punctuale. Printre principiile didactice generale în literatura științifică am identificat principiile intuiției, accesibilității, însușirii conștiente și active, sistematizării și continuității, integrării teoriei cu practica, individualizării și

diferențierii învățării, însușirii temeinice a cunoștințelor [96, pp. 45-55]. Considerăm oportun să remarcăm rolul predominant al principiului însușirii conștiente/asumate și active pentru formarea competenței fonologice la studenții arabi în procesul de predare-învățare-evaluare a limbii române ca limbă străină. Acest principiu presupune participarea conștientă a utilizatorului la procesul de învățare, înțelegere clară și profundă a materialului de studiu. L. Cuznețov analizează focalizarea învățării pe cel ce învață, pe nevoile, posibilitățile și aspirațiile lui, face ca însușirea de cunoștințe și formarea de competențe, să fie privită ca o autorealizare a acestuia [32]. Acest principiu trebuie să se extindă pe întreaga perioadă de instruire, pentru ca studentul să aibă posibilitatea atât să dobândească cunoștințe, cât și să-și formeze deprinderile, abilitățile și atitudinile necesare.

În sistemul de principii particulare-metodice de învățare a limbilor străine, tradițional, putem identifica principii metodice generale și specifice, a căror valabilitate se menține și se amplifică atunci când elucidăm actul didactic la nivel universitar.

Cercetătorul E.I. Passov încadrează în principiile metodice și principiul învățării comunicative, principiul învățării active, principiul individualizării, principiul funcționalității, principiul situativității [115, pp. 120-123]. Valoarea acestor principii este susținută în cercetarea noastră și se reflectă, în contextul formării competențelor fonologice a studenților arabi, în procesul învățării limbii române. Are o deosebită importanță principiul abordării integrate a motivației în învățarea limbilor străine, deoarece anume acest principiu este nucleul întregului proces de formare a competenței fonologice ca parte a competenței de comunicare în limba română ca limbă străină.

Relativ la învățarea pronunției, formarea competenței fonologice, cercetătorii din domeniu au identificat o multitudine de principii specifice, dar, în același timp, constatăm că această problemă rămâne nevalorificată până la conturarea clară din perspectivă metodică contemporană. Tabelul de mai jos include opiniile diverșilor cercetători/didacticieni referitor la subiectul menționat (Tabelul 2.2).

Tabelul 2.2 Principii specifice de învățare a pronunției/exprimării verbale orale în limba străină

Autori	Principii de învățare a pronunției
R. Lado [40]	Vorbirea înainte de scriere (mai întâi predați ascultarea, apoi citirea și scrierea); Modele de limbă ca deprinderi (fixați modelele de limbă ca deprinderi cu ajutorul metodei Pattern practice); Folosirea sistemului fonetic folosit în practică sub formă de structuri cu ajutorul unităților, demonstrațiilor, materialelor auxiliare, contrastului și exercițiilor;

	Predarea „problemelor”, problemele sunt acele unități și modele de limbă străină, care prezintă deosebiri structurale față de limba maternă; Scrierea ca reprezentare a vorbirii; redați citirea și scrierea ca instrumente de mînuire a reprezentării grafice a unităților și modelelor de limbă pe care elevul le cunoaște Predarea progresivă a modelelor de limbă (predarea în etape gradate comunicative); Întărirea imediată – anunțați imediat elevul dacă răspunsul său a fost bun.
M. Doboș, D. Juncan [77]	Principiul accesibilității și individualizării (acest principiu presupune de a lua în considerare vârsta, potențialul fizic și intelectual, nivelul motivațional, atitudinea vizavi de învățare); Principiul de raportare a teoriei cu practica (tot ce s-a acumulat în urma teoriei se aplică în practică).
V. Șerban, Ardeleanu [51]	1) Materialul pentru lecțiile de fonetică (de pronunție) se organizează succesiv, treptat. 2) Modelele sonore să fie construite natural, astfel încât să poată fi utilizat în diferite medii, să se evite construcțiile artificiale, care ar putea fi utilizate nu doar pentru a include un anumit fonem sau altul; 3) Se predă o singură problemă/fenomen și, doar după rezolvarea ei, se trece la o alta; 4) Sunetele nu se predau izolat, ci încorporate în cuvinte, iar acestea în propoziții scurte și clare, deoarece aptitudinile de utilizare corectă a fonemelor presupun includerea lor în părți componente ale unităților de exprimare a limbii și suportă influența fonemelor învecinate, pe de o parte, iar pe de altă parte, nu pot fi rupte de semnificațiile semantice; Progresia cumulativă se bazează pe cunoștințele câștigate anterior; 5) Volumul lexical și gramatical cu care se operează în perioada de comunicare orală va fi subordonat în mare măsură principiului fonetic; 6) Pe parcursul perioadei orale, suportul grafic este exclus, deoarece poate genera interferențe; 7) Pe parcursul perioadei orale nu se modifică ritmul normal al vorbirii.
R. Buscetta, <i>Per così dire. La fonetica e la fonologia nella didattica dell'italiano per stranieri</i> [68]	Se introduce principiul analizei statistice și calitative a sunetelor pentru realizarea conexiunii dintre oralitate și scriere.

I.L. Bim [101, pp. 15-18]	- Principiul abordării comunicativ-cognitiv în procesul de învățare; - Principiul diferențierii procesului didactic; - Principiul abordării socioculturale; - Principiul consolidării caracterului acțional al învățării; - Principiul dezvoltării reciproce a tuturor activităților verbale; - Principiul abordării comparative (contrastive); - Principiul economiei (intensificării învățării).
N.V. Barâșnikova [100, p. 11]	- Principiul abordării interculturale; - Principiul cognitiv intelectual al învățării; - <u>Principiul</u> temeiniciei procesului de învățare; - Principiul îmbinării raționale a învățării conștiente și subconștiente; - Principiul învățării etapizate și al operării modificărilor în funcție de nivelul de competență însușit.
A.V. Șcepilova [125, 126]	Principiile care alcătuiesc sfera comunicativă: - Principiul abordării comunicative; - Principiul complexității, - Principiul funcțional; - Principiul autenticității; Principiile care alcătuiesc sfera cognitivă: - Principiul abordării cognitive; - Principiul contrasiv (comparativ); - Principiul învățării conștiente; - Principiul progresiei concentrice; Principii generale: - Principiul abordării intelectuale; - Principiul intensificării muncii academice și procesului educațional. - Principiul independenței.
A. Tătaru [52]	Principul analizei constrative a sistemelor fonologice ale limbii române; Principiul consecutivității a însușirii materialului; Principiul sistematizării materialului studiat.
G.V. Rogova [96, p. 115]	Principiul însușirii conștiente; Principiul activității (presupune participarea activă a elevilor în cadrul orelor); Principiul vizualizării (utilizarea diverselor imagini, diagrame, care facilitează însușirea materialului); Principiul durabilității; Principiul stimulării interesului pentru învățarea limbii străine.

Astfel, în baza analizei comparative a cercetărilor în domeniu a fost posibilă identificarea principiilor metodice concrete/specifice, care au fost puse la baza metodologiei formării competenței fonologice a studenților arabi în procesul predării-învățării limbii române ca limbă străină. Susținem demersul didactic în formarea competenței fonologice care trebuie să se ghideze de următoarele principii:

- **Principiul învățării unităților fonetice în fluxul vorbirii**

Principiul învățării unităților fonetice în fluxul vorbirii „corelează” cu principiul abordării comunicative și principiul învățării combinate a sunetelor, grupurilor de sunete. Acest principiu prezumă învățarea unităților fonetice segmentale și suprasegmentale, nu izolat/„separat”, în afara contextului, ci doar încorporate în structuri fonetice complexe (cuvinte, enunțuri, fraze, texte) în fluxul vorbirii. De exemplu: contextul minimal de prezentare a sunetului este cuvântul, pentru cuvânt – enunțul etc. Doar în context, în funcție de raporturile care se stabilesc între structurile fonetice depinde modul de „expresie verbală” a mesajului sonor.

R. Jones consideră că este important ca alături de textele tradiționale audiolinguale pentru audiere și regulile fonetice, să fie incluse mai multe materiale pentru reproducerea sunetelor și a intonației în context, deoarece acestea sunt orientate pe aspectele comunicative ale pronunției. El remarcă, de asemenea, importanța strategiei de sarcini către autocontrolul studenților [85, pp. 184-185].

- **Principiul dezvoltării integrate a abilităților acusticoarticulatorii ale studenților în procesul învățării limbii**

Procesul învățării pronunției în limba română ca limbă străină trebuie realizat prin integrarea aspectelor acustic și articulatoriu al limbii. În procesul învățării integrate studentul va învăța să reacționeze la auz și să reproducă unități sonore (sunete, grupuri de sunete, silabe etc.), să recunoască și să valorifice în vorbire unitățile sonore din limba română, să poată alcătui enunțuri simple și scurte, fraze, texte.

În viziunea cercetătorilor în domeniu D. Jones, A. Tătaru, T. Balîhin etc., dobândirea unei pronunții corecte solicită o „antrenare a urechii”, în vederea dezvoltării auzului fonematic (ear-training) și a bazei articulatorii (mouth-training) pentru articularea corectă a fonemelor. Însușirea pronunției la orele de limba română este unul din primii pași pentru formarea deprinderilor auditive-receptive – abilitatea de a reacționa la sunetul auzit, de a-l asocia cu semnificația lui, de a-l reproduce adecvat.

- **Principiul corelației dintre expresia verbală, orală și cea grafică în învățarea limbii române ca limbă străină**

Acest principiu presupune utilizarea demonstrației vizuale și/sau auditive în predarea-învățarea pronunției.

Demonstrația vizuală este asigurată de transcrierea fonetică (grafică) a sunetelor, de tabele, diagrame, imagini, gesturi utilizate pentru explicarea articulării sunetului, locul său în sistemul de sunete, marcarea intonațională a propozițiilor și textelor etc. Demonstrația auditivă este realizată prin prezența multiplă a unui model sonor, fiind folosite diferite suporturi audio și video. În procesul învățării limbii române de către studenții arabi expresia verbală trebuie să fie corelată cu cea grafică pentru a avea un limbaj corect, conform normelor ortoepice ale limbii de studiu. Demersul didactic de familiarizare a studenților cu unitățile fonetice ale limbii de studiu trebuie să fie unitar, demonstrația modelului fonetic realizat de profesor sau înregistrarea fonetică trebuie să fie secundată de transcrierea fonetică, prezentarea grafică.

• Principiul îmbinării armonioase a învățării conștiente și imitative în formarea competenței fonologice a studenților arabi în procesul învățării limbii române ca limbă străină

Principiul „îmbinării învățării conștiente și imitative” este un principiu aplicabil cu prioritate în procesul de predare-învățare a limbii române de către studenții arabi pentru o comunicare fluentă. Studentul arab nu trebuie doar să poată pronunța corect unitățile sonore ale limbii de studiu, ci și să poată prezenta normele ortoepice ale procesului fonetic articulativ în limba română. Aceasta va fi o garanție a succesului în activitatea de vorbire.

• Principiul abordării pragmatice a procesului de formare a competenței fonologice în limba română la studenții arabi

Principiul însușirii praxiologice a unităților este centrat pe învățarea experiențială, practică, și nu teoretică. Simpla ascultare a unor modele bune generează o pronunție bună. Procesul de învățare se realizează prin diverse activități didactice în cadrul cărora studenții sunt puși în situația de a recepta, reproduce/imita, exemplifica, compara etc. diverse structuri fonetice.

• Principiul analizei comparativ-constrative a fenomenelor lingvistice din limba română și maternă, a experienței proprii în formarea competenței fonologice la studenții arabi în procesul învățării limbii române ca limbă străină

Principala dificultate/problemă în învățarea pronunției în limba română este interferența interlinguală (transferul negativ al cunoștințelor, abilităților din limba maternă în limba de studiu). Aceeași opinie o împărtășește și acad. L. Șcerba care consideră ca principiul analizei comparativ-constrative este unul dintre cele fundamentale în însușirea pronunției în limba engleză, numindu-l „principiul de start” de la limba maternă spre limba de studiu. Menționăm că se disting fenomene fonetice ale limbii române și ale limbii materne (arabe) care coincid în totalitate, parțial sau deloc. Cea mai mare problemă o creează fenomenele care corespund parțial sau nu există în limba de studiu. În această situație este necesar a organiza procesul de studii prin efectuarea analizei comparativ-constrative a fenomenelor fonetico-articulatorii din limba de studiu și cea maternă

pentru a preveni influența fonemelor de interferență. Auzul fonematic trebuie dezvoltat și trebuie formate abilități acusticoarticulatorii conform normelor ortoepice ale limbii române.

• **Principiul intensificării activităților cognitive și reflexive a studenților arabi în procesul de formare a competenței fonologice în limba română**

Cu referire la învățarea laturii materiale a limbii „expresiei verbale” a pronunției în limba română, realizarea principiului intensificării reprezintă, cu prioritate, activitatea de învățare a studentului: individuală (analitică) și practică. Principiul menționat anterior este strâns legat de principiul învățării autonome și de principiul individualizării procesului de instruire. Învățarea autonomă se referă la responsabilitatea asumată a studentului înainte de actul de învățare. Această conștientizare a responsabilității îi permite studentului să autodirijeze procesul de învățare, să acționeze în mod conștient în scopul de a învăța. Individualizarea evidențiază trăsăturile specifice ale studentului, îi dă un caracter propriu, făcându-l să se deosebească de ceilalți prin caracterele/comportamentele sale individuale [92, p. 121; 78; 81; 91].

În contextul formării competenței fonologice a studenților arabi, în procesul de predare-învățare a limbii române, intensificarea ritmului de studiu va oferi posibilitatea activării proceselor cognitive necesare studentului, inclusiv cele legate de procesul de reflexie privind procesul de formare a competenței fonologice proprii. Astfel, principiul intensificării activităților cognitive și reflexive ale studenților arabi, în procesul de formare a competenței fonologice în limba română devine un principiu determinant în formarea competențelor de comunicare ale studenților arabi.

Principiile nominalizate, metodele, tehnicile, mijloacele de organizare, formele de lucru stau la baza formării competenței fonologice a studenților arabi în procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă străină. Competența fonologică fiind un ansamblu de cunoștințe, capacități, atitudini și valori, în procesul formării sale trece prin anumite faze/etape, se află într-o relație ciclică și într-o permanentă evoluție, din această cauză considerăm că demersul didactic se va realiza eficient dacă vom respecta următoarele etape:

Motivațional-valorică, Prezentarea, Practicarea, Producerea.

Debutul formării CF o constituie etapa **Motivațional-valorică**. Scopul acesteia este formarea unei motivații interne durabile și a atitudinii valorice pozitive a studenților arabi referitor la caracterul autoreglator al învățării, în domeniul formării competenței fonologice proprii, în procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă străină. Pentru atingerea acestui scop, am proiectat realizarea unei multitudini de sarcini de genul:

- Diagnosticarea nivelului de pregătire al studenților pentru însușirea bazei de articulare a sunetelor din limba română, identificarea motivelor primare pentru studiu, nivelul de interes, necesitățile/nevoile individuale, experiența lingvistică (nivel de competență);

- Crearea unei atitudini pozitive pentru însușirea bazei articulatorii a limbii române, inițierea/stimularea dorinței studenților pentru cercetare, analiza comparativconstructivă a unităților sonore, reflexie constantă și evaluare a performanței în procesul de formare a competenței fonologice în limba-țintă;
- Conștientizarea de către studenți a rolului exprimării corecte în limba română în comunicarea eficientă socială și interculturală;
- Identificarea nivelului de pregătire al studenților pentru formarea continuă în domeniul dezvoltării propriei competențe fonologice pentru asigurarea unei comunicări de calitate.

La etapa de orientare-motivațională se utilizează metode și tehnici pentru formarea competenței atitudinal-valorice a competenței fonologice a studenților arabi. Un mijloc eficient de lucru în formarea competenței fonologice a studenților arabi în procesul de predare-învățare a limbii române este Agenda articulatorie. Agenda reprezintă un jurnal de observații (activitate metacognitivă), în care studentul își monitorizează procesul de formare a competenței fonologice (realizări, eșecuri, analizează cauzele acestora, dar și prezentarea fenomenului nou într-un context concret), unitatea sonoră în care acesta se realizează, deoarece, am remarcat anterior, modul de „exprimare verbală” a mesajului sonor va depinde exclusiv de context.

În opinia cercetătorului E.I. Passov, învățarea contextuală a unităților sonore va realiza una dintre cele mai importante sarcini ale etapei de prezentare a limbii studiate: crearea unui model sonor corect, fără de care nu este posibilă asimilarea „blocurilor fonetice”, nici funcționarea lor (controlul auditiv) [115, p. 164]. În activitatea de desemnare a specificului sistemului fonetic cu interpretarea justificată a competenței fonologice e necesar să identificăm și importanța activităților de respectare la auz a limbii române la etapa de prezentare, deoarece contribuie în mare parte la formarea competenței fonologice [43]. În cazul nostru, receptarea include trei activități:

- *Receptarea auditivă* – studentul va recepta și procesa mesajul oral, emis de unul sau mai mulți vorbitori;
- *Receptarea vizuală* – studentul va recepta și procesa mesajul scris, această activitate presupune citirea comprehensibilă, citirea cu orientare comunicativă, citirea informativă;
- *Receptarea audiovizuală* – studentul vizionează informații audiovideo, va utiliza multimedia etc.

Activitatea studentului arab la această etapă asupra „blocului sonor este destul de importantă, deoarece studentul trebuie să practice două forme de asimilare ale acestui bloc: autoreglarea învățării prin ghidare determină modul de depășire a dificultăților (model de agendă, vezi anexa 9). Începe procesul de completare a agendei la etapa de ghidare motivațională, pe care studentul o completează în procesul de familiarizare cu reperele fonoarticulatorii ale limbii române, stabilește

scopul, obiectivele studiului, strategiile de studiu, rezultatele, reflecții asupra procesului de învățare a unităților fonetice ale limbii române. Proiectarea și completarea Agendei articulatorii este un proces de asigurare a propriei strategii educaționale în achiziționarea cunoștințelor, acumularea experienței și rezolvarea sarcinilor de lucru în cadrul orelor de curs și individuale, privind formarea competenței fonologice. În baza tuturor activităților/acțiunilor cadrului didactic, formulează concluziile cu privire la procesul de pregătire a studenților pentru formarea continuă în domeniul dezvoltării competenței fonologice în limba română.

Următoarea fază de formare a competenței fonologice este etapa de **Prezentare** a unităților fonetice pentru asimilare, care în plan conținutal reflectă aspectul cognitiv al competenței fonologice. Scopul etapei este familiarizarea studenților arabi cu particularitățile sistemului sonor al limbii române, baza articulatorie a sunetelor, ritmul, accentul, intonația etc.

Scopul stabilit solicită realizarea următoarelor sarcini:

- Crearea unei stări de spirit a studenților pentru perceperea conștientă a bazei articulatorii a sunetelor din limba română;
- Prezentarea particularităților sistemului fonetic al limbii române în comparație cu fenomenele (similare/diferențiale) din limba maternă;
- Îndeplinirea de către studenți a sarcinilor de proiectare direcționate pe înțelegerea procesului de formare a competenței fonologice în limba română;
- Organizarea lucrului individual al studenților în asimilarea unităților fonetice segmentale și suprasegmentale ale limbii-țintă, inclusiv și utilizarea Agendei fonetice;
- Încurajarea studenților pentru elaborarea strategiilor individuale de formare a abilităților de pronunție în limba română, precum și a strategiilor de perfecționare a abilităților de pronunție în limba de studiu;
- Monitorizarea continuă de către profesor și autoevaluarea realizată de către studenți a nivelului de formare a competenței fonologice în procesul de studiu al limbii române (prin fixarea rezultatelor în agenda studentului și în Fișa de observare a cadrului didactic în cadrul orelor în sala de curs (spațiul de învățare instituționalizat) și lucru individual (spațiul de învățare extins)).

Remarcăm că procesul de prezentare a unității fonetice în limba română pentru familiarizarea studenților – sunet/fonem, grup de sunete, accent, intonație etc. debutează cu prezentarea fenomenului nou într-un context-unitate sonoră în care acesta se realizează, deoarece, după cum am remarcat anterior, doar de context va depinde modul de „expresie verbală” a mesajului sonor.

Următoarea fază de însușire a pronunției în limba română este etapa de **Practicare**, care reflectă o serie de componente ale nivelului pragmatic al competenței fonologice. Scopul etapei

este formarea abilităților și deprinderilor de pronunție în limba română, diferențierea acestora cu cele similare din limba maternă. Scopul determinat solicită/necesită rezolvarea/soluționarea următoarelor sarcini:

- Realizarea unui demers didactic direcționat pe/spre formarea deprinderilor articulatorii în limba română, îndeplinirea de către studenți a sistemului de exerciții specifice axate pe formarea competenței fonologice în limba-țintă;
- Asigurarea evaluării/autoevaluării asupra modului de îndeplinire a sarcinilor de lucru, exercițiilor de pronunție realizate de studenți;
- Înregistrarea/fixarea în mod regulat a rezultatelor în Agenda articulatorie (AA) a studentului și determinarea traseului educațional individual pentru dezvoltarea eficientă a competenței fonologice în limba română.
- Etapa de practicare se realizează prin parcurgerea unor jaloane conform algoritmului: (a) repetarea imaginii auditive a sunetului; (b) reproducerea sunetului; (c) articularea sunetului conform cerințelor bazei articulatorii/normelor ortoepice ale limbii-țintă; (d) fixarea sunetului; utilizarea diferitor tipuri de exerciții în care sunetul se pronunță în diferite combinații cu alte sunete, grupuri de sunete, cuvinte, sintagme, enunțuri.

În baza „bagajului” de cunoștințe acumulat la etapa de prezentare, precum și a ghidării motivaționale a studenților arabi la această etapă se formează abilitățile și deprinderile de pronunție în procesul îndeplinirii unui set de exerciții lingvistice specifice.

Exercițiile fonetice realizate în cadrul etapei de practicare au ca scop însușirea de către studenți a componentelor conținutului nivelului pragmatic al competenței fonologice.

Următoarea fază în formarea competenței fonologice a studenților arabi în limba română este etapa de operare cu informațiile achiziționate, în plan conținutal reflectă componentele nivelului pragmatic al competenței fonologice. Această secvență didactică în metodologia propusă este intitulată: **Producere**. Scopul etapei de producere este formarea capacităților conștientizate de a participa într-un dialog/discurs, utilizarea abilităților dobândite în vorbirea orală și citire, demonstrarea unui nivel înalt de formare a competenței fonologice în limba română, precum și pregătirea necesară a studenților arabi de a-și dezvolta continuu competența fonologică. Scopul determinat pentru această etapă se realizează prin intermediul următoarelor sarcini.

- Formarea și dezvoltarea abilităților ritmico-intonationale, asigurarea cursivității, fluentei, ritmului și expresivității vorbirii în limba română, diferențierea particularităților intonaționale în limba de studiu și cea maternă;
- Dezvoltarea strategiilor individuale de autoevaluare, autocorectare, dobândirea independentă a cunoștințelor și însușirea abilităților și deprinderilor de pronunție în limba română;

- Dezvoltarea conștientă a abilităților didactice de comunicare, a competenței de cercetare științifică, grație formării capacității analitico-lingvistice.

Pentru a fi eficienți în procesul de învățare, atât cadrul didactic universitar, cât și studentul trebuie să stăpânească mai multe moduri de abordare a predării-învățării, o gamă largă de strategii generale și particulare. Deocamdată nu s-a conturat o tipologie a strategiilor de instruire și cu atât mai puțin taxonomie, dar totuși există unele încercări de clasificare, care pot oferi un sprijin și orientare în activitatea didactică.

Pornind de la problema de cercetare vom aborda procesul de formare a competenței fonologice din perspectiva strategiilor expozitive, algoritmice, euristice și comunicative (activ/participative), cu mențiunea că în predarea-învățarea unei discipline se pune accentul, din ce în ce mai mult, pe strategiile activ-participative. Menționăm că este binevenită familiarizarea studenților cu poziția organelor de articulare în procesul de pronunțare a sunetului. *Proiectarea* blocului sonor este o secvență a lecției, studentul înțelege regula și poate demonstra pronunțarea corectă și concretă a sunetului.

Cu toate acestea nu avem dreptul să neglijăm importanța metodelor tradiționale. Valoarea formativă a acestor metode ne dovedește sporul comunicativ al limbii române.

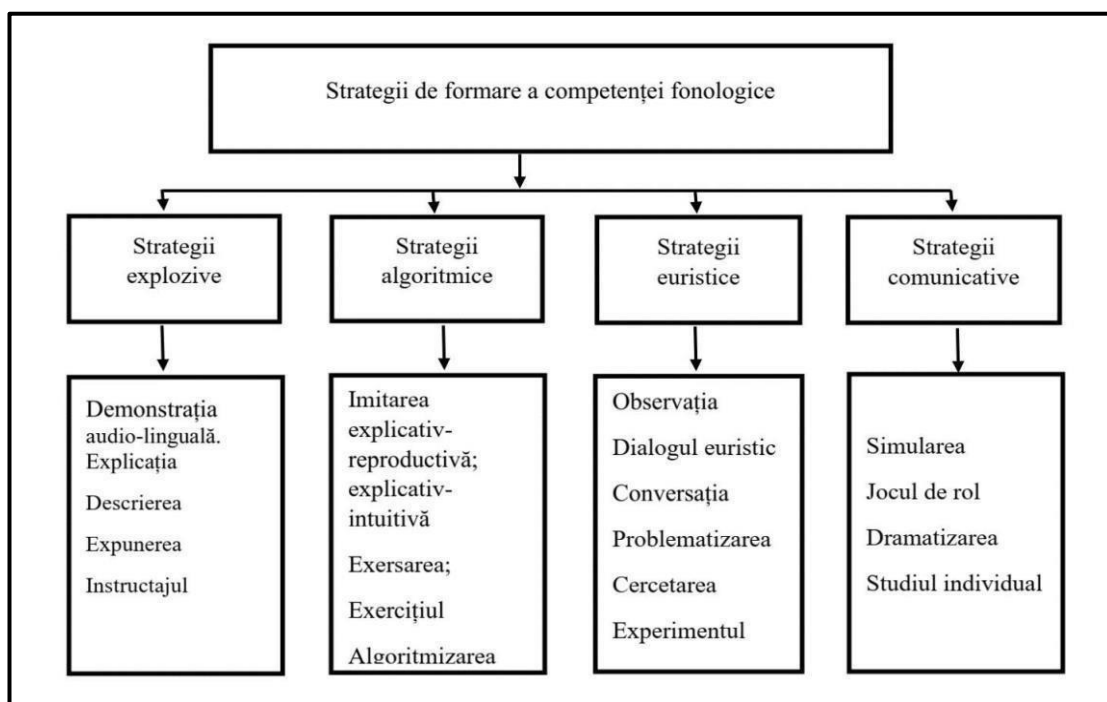


Fig. 2.6 Strategii aplicate în formarea competenței fonologice la studenții arabi

Strategiile expozitive sunt utilizate atunci când putem oferi studentului un suport necesar de înțelegere a unei teme, la fel aceste strategii îi poate sensibiliza pe studenți pentru o anumită unitate tematică (în cazul nostru sistemul fonetic), pentru a le oferi „mijloace de manifestare fonetică” adecvate comunicării în limba română. Cercetătorii Ion și Mirela Albulescu consideră că se recurge

la expuneri nu numai pentru a transmite un volum de cunoștințe, ci și pentru: a îndruma studentul în studiile sale; a lămurii educabilului asupra modalităților de a trata o temă; a introduce sau repeta puncte de vedere noi; a prezenta modele necesare dezvoltării și perfecționării studentului; a arăta tehnici și metode de gândire și acțiune; a lămurii pe fiecare asupra drumului pe care îl va parcurge în dezvoltarea temei; a ajuta studentul să-și organizeze cunoștințele pe un plan superior de sinteză; a oferi mijloace de învățare adecvate; a sensibiliza studenții pentru activitate [1, pp. 105-106].

Strategiile algoritmice se referă la realizarea unor pași concreți care solicită efectuarea lor într-o anumită succesiune de operații, pentru a vedea imaginea corectă a procesului de învățare; o dirijare strictă, fără adaptări individuale pentru a respecta norma ortoepică a limbii studiate. Importanța strategiilor algoritmice constă în faptul că impactul lor se reflectă asupra formării „blocului articulatoriu de pronunție a sunetului, a auzului fonematic și a structurilor verbale în limba română.

Strategiile euristice se bazează mai mult pe dialog, pe o tehnică a întrebărilor și răspunsurilor raționale și atunci predarea va lua „forma unei comunicări bilaterale, a unei conversații, în cadrul căreia profesorul acționează asupra studenților prin solicitări verbale, iar aceștia reacționează oferind răspunsuri [2, p. 125].

Acest mod de interacțiune este eficient, dezvoltând la studenți spiritul critic, dorința de exprimare a propriilor idei, de valorificare a propriei experiențe.

Strategiile euristice nu se rezumă doar la un simplu schimb de informații, ci se referă la formularea ideilor conform criteriului consecutivității cu prezentarea clară a relației cauză – efect. Întrebările au valoare numai dacă îi lasă timp studentului de a se autoevalua, a completa modelul de învățare inițial și a corecta propriul răspuns. În acest context este important să se dezvolte spiritul de cooperare, de interacțiune, de discuții/confruntare în elaborarea ideilor, axate pe dezvoltarea gândirii critice.

Strategiile comunicative (SC – activ/participative) vizează utilizarea conținuturilor învățate în diverse contexte comunicative, prin valorificarea metodologică a acestora. Strategiile care derivă din principiul de organizare centrate pe interacțiune și implicare sunt în strânsă concordanță cu actuala orientare a demersului didactic și, anume, învățarea centrată pe cel ce învață cu următoarele finalități:

(a) abilitatea studenților de a utiliza diferite tehnici de învățare eficientă, astfel învățarea poate să fie un proiect personal al studentului asistat de cadrul didactic, care poate să fie facilitator al învățării, organizator, mentor, manager al unor situații de învățare;

(b) contribuția/aportul la dezvoltarea gândirii critice a studenților, dezvoltarea capacității acestora de a formula opinii personale cu privire la o anumită problemă, de a participa la

discuții/dezbateri, la alegerea rațională a unor soluții optime, capacitatea de a rezolva probleme în timp optim și cu eficiență scontată;

(c) dezvoltarea capacităților de muncă individuală, cooperarea în grup și acceptarea diversității de opinii.

Pornind de la datele examinate și expuse anterior, menționăm că strategiile didactice se construiesc și ținându-se cont de numeroasele definiții ale învățării:

- Învățarea prin receptarea/ascultarea pasivă (model logocentric);
- Învățarea prin descoperire, în plan empiric, factual (model empiriocratic);
- Învățarea prin acțiune practică directă, din experiență (model experiențial);
- Învățarea prin simulare (joc);
- Învățarea prin experimentare, prin repetiție ori prin imitație [137].

În viziunea cercetătorului I. Radu, extrem de productive în planul cunoașterii sunt strategiile bazate pe acțiune de cercetare: se bazează pe noțiunea de situație-problemă și pe rezolvarea de probleme. O problemă poate fi definită ca „un obstacol sau o dificultate cognitivă care implică o necunoscută (sau mai multe) și față de care repertoriul de răspunsuri câștigat în experiența anterioară apare insuficient sau inadecvat”.

Evident că procesul de predare-învățare presupune utilizarea unor serii de metode, procedee și tehnici care să-l implice pe student în actul de învățare. Pentru ca oricare deprindere dintr-o limbă străină să devină automatism, inclusiv cea fonologică, în limba română, este nevoie de un sistem de exerciții specifice. Exercițiul fiind considerat în literatura de specialitate drept o acțiune directă de exersare, de efectuare repetată a acțiunilor de învățare teoretică și practică, în vederea dobândirii celor învățate, se încadrează, conform lui I. Cerghit, în aria concepției, „a învăța făcând” (a învăța prin a face) [24, p. 245]. În acest sens, în procesul de studiu, a fost elaborată tipologia exercițiilor de formare a competenței fonologice, axată pe procesul de funcționare și valorificare a unităților sonore: **receptiv – reproductiv / imitativ – reproductiv – transformativ – productiv – productiv creativ**.

Din această perspectivă sistemul de exerciții de formare a competenței fonologice în limba română cuprinde: (I) exerciții auditive, (II) imitative, (III) articulatorii, (IV) analitice, (V) convențional-comunicative cu orientare fonetică, în cadrul cărora se realizează diferite procese cognitive/activități de învățare: *ascultare, observare, identificare, stabilire, prezentare, ilustrare, efectuare, calificare, diferențiere, distingere, clasificare, stabilire, găsire, selectare, comparare, deconstrucție, implementare, executare, rezolvare, modelare, interpretare, analiză, evaluare* etc.

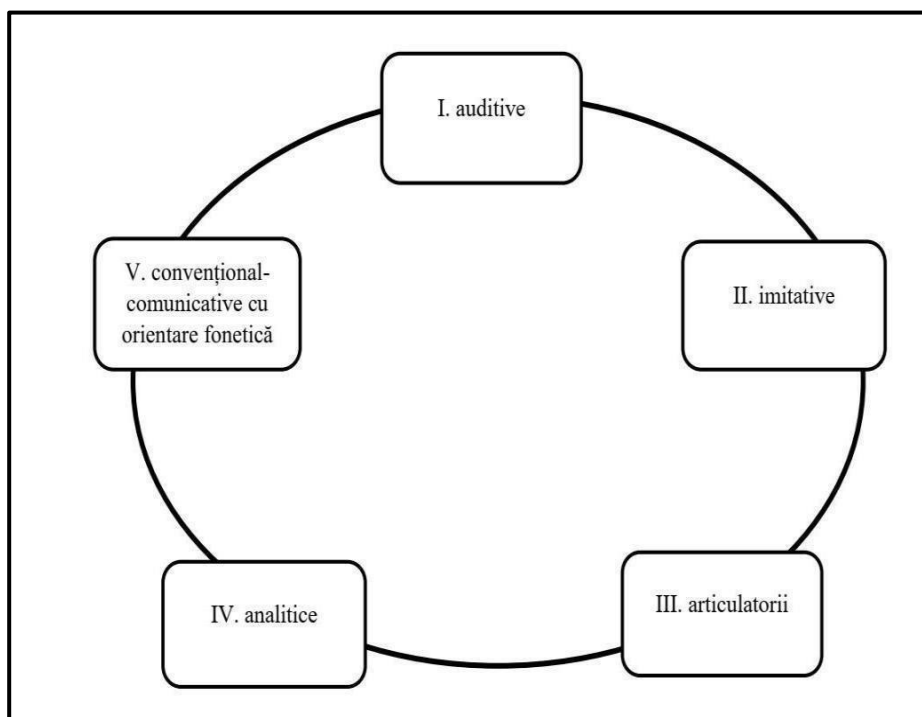


Fig. 2.7 Tipologia exercițiilor de formare a competenței fonologice

Aplicarea strategiilor didactice solicită din partea studentului multiple ocazii pentru a-și valorifica cunoștințele, abilitățile, deprinderile, aptitudinile și experiența personală în distingerea aspectelor fonetico/fonologice ale limbii române a caracteristicilor de funcționare la nivel segmental și suprasegmental în limba-țintă, a particularităților mecanismului de generare a vorbirii, articularea unităților sonore ale limbii române, conform normelor ortoepice ale limbii studiate, în diverse mesaje de proporții extinse, inteligibile pentru interlocutori, în pofida câtorva greșeli sistematice, deținerea atitudinii motivaționale pentru stăpânirea unei pronunții inteligibile în limba română, în conformitate cu normele limbii studiate, demonstrarea unei gândiri conștiente la producerea și utilizarea corectă a unităților segmentale și suprasegmentale în limba-țintă.

Strategiile didactice utilizate în formarea competenței fonologice presupun utilizarea unor serii de metode, procedee și tehnici care să-i implice pe studenți în actul de învățare, urmărindu-se dezvoltarea gândirii, stimularea creativității și a interesului pentru învățare. Elementul esențial al strategiei didactice îl constituie prezentarea metodelor care reprezintă instrumentul de realizare a obiectivelor prestabilite ale învățării. Opțiunea pentru o metodă sau alta în demersul didactic proiectat pentru formarea competenței fonologice este în strânsă legătură cu diverse cerințe: obiectivele scontate, legea internă a sistemului foneticofonologic al limbii de studiu, legile de receptare și producere a unităților fonetice, etapele demersului didactic în formarea unității fonetice, gradul de pregătire a studenților, personalitatea și competența cadrului didactic, contextul de aplicare al metodei (Figura 2.5). Am încercat să stabilim o sintagmatică a metodelor și tehnicilor

de formare a competenței fonologice în limba română la studenții arabi, conform etapelor demersului didactic prin specificarea activității cadrului didactic și a studentului (vezi Tabelul 2.3).

Tabelul 2.3 Etapele demersului didactic pentru formarea competenței fonologice

Activitatea cadrului didactic	Metode și tehnici	Activitatea studentului
Organizează un sondaj prealabil și stimulează studenții pentru participarea în discuție privind problemele de studiu, nivelul de interes, nevoile de învățare individuale și experiența lingvistică a studenților; Formulează sarcina și organizează audierea modelelor de pronunție în limba română (conform obiectivului stabilit); Inițiază cu studenții o discuție comună privind sarcinile de realizare a activităților didactice; Încurajează studenții spre conștientizarea nevoii de a avea/ demonstra un înalt nivel de formare a competenței fonologice în limba română ca limbă străină; Creează o atitudine pozitivă față de activitățile de formare a competenței fonologice în limba română, datorită situației de succes în determinarea standardului pentru limba-țintă; Consolidează înțelegerea rolului pronunției corecte în comunicarea, socială, interculturală, a studenților arabi în limba română;	Problematizarea Metode euristice: Observația Dialogul euristic Conversația Cercetarea Experimentul	Participă la sondaj și discuția privind probleme de studiu; Expune nevoile de învățare individuale și experiența lingvistică anterioară; Îndeplinește sarcini pentru determinarea modelelor de pronunție un limba română și a modelelor de vorbire orală; Discută rezultatele îndeplinirii sarcinilor cu colegii, profesorul, titularul de curs; Formulează scopul și obiectivele pentru atingerea unui nivel ridicat de formare a competenței fonologice în limba română ca limbă străină (dar și în limba maternă); Conștientizează semnificația îndeplinirii sarcinilor privind formarea competenței de pronunție în limba română ca limbă străină; Își stabilește valorile rolului deținerii unei pronunții corecte pentru exercitarea unei comunicări adecvate; Se familiarizează cu specificul de lucru și conținutul Agendei articulatorii a studentului; Formulează scopul și obiectivele de referință a Agendei de observație a studentului; Exprimă disponibilitatea pentru completarea independentă a

Explică conținutul și specificul de lucru cu <i>Agenda articulatorie</i>; Consultă/inițiază studenții în Formularea scopurilor și obiectivelor agendei; Determină nivelul de pregătire al studenților pentru formarea profesională continuă în domeniul dezvoltării CF în procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă străină studenților arabi.		Agendei de observații în vederea autoperfecționării pronunției în limba română, formării limbajului în limba-țintă.
Realizează pregătirea tematico-afectivă a studenților pentru perceperea conștientă a bazei articulatorii a sunetelor din limba română; Familiarizează studenții cu particularitățile structurale ale sistemului fonetic al limbii române, modalitățile de transcriere fonetică în limba-țintă; Prezintă similitudinea și diferențele dintre fonemele fonetice din limba de studiu și limba maternă; Stimulează studenții în avansarea ipotezelor privind influența reciprocă a sistemelor fonologice ale limbii de contact, asupra formării competenței fonologice în limba română prin analiza comparativă a sistemelor fonologice; Monitorizează lucrul individual/autonom al studenților în asimilarea unităților fonetice	Demonstrația audiolinguală Explicația Descrierea Expunerea Cercetarea Exerciții explicativ-intuitive Exerciții explicativ-reproductive Exerciții auditive de: identificare, diferențiere Exerciții imitative Exerciții analitice de comparare	Se programează pentru o recepționare activă a limbii de studiu și familiarizarea cu particularitățile sistemului fonetic al limbii române; Analizează informațiile primite, confruntă noile informații cu privire la sistemul fonetic al limbii române cu cele deținute anterior, experiența lingvistică proprie; Formulează ipotezele cu privire la interdependența dintre sistemul fonetico-fonologic al limbii de studiu și al limbii materne asupra formării competenței fonologice în limba română; Îndeplinește sarcini de proiectare direcționate pe înțelegerea procesului de formare a competenței fonologice în limba-țintă; Redactează și completează propria Agendă articulatorie a procesului de formare a competenței fonologice; Conștientizează necesitatea de cercetare, de analiză

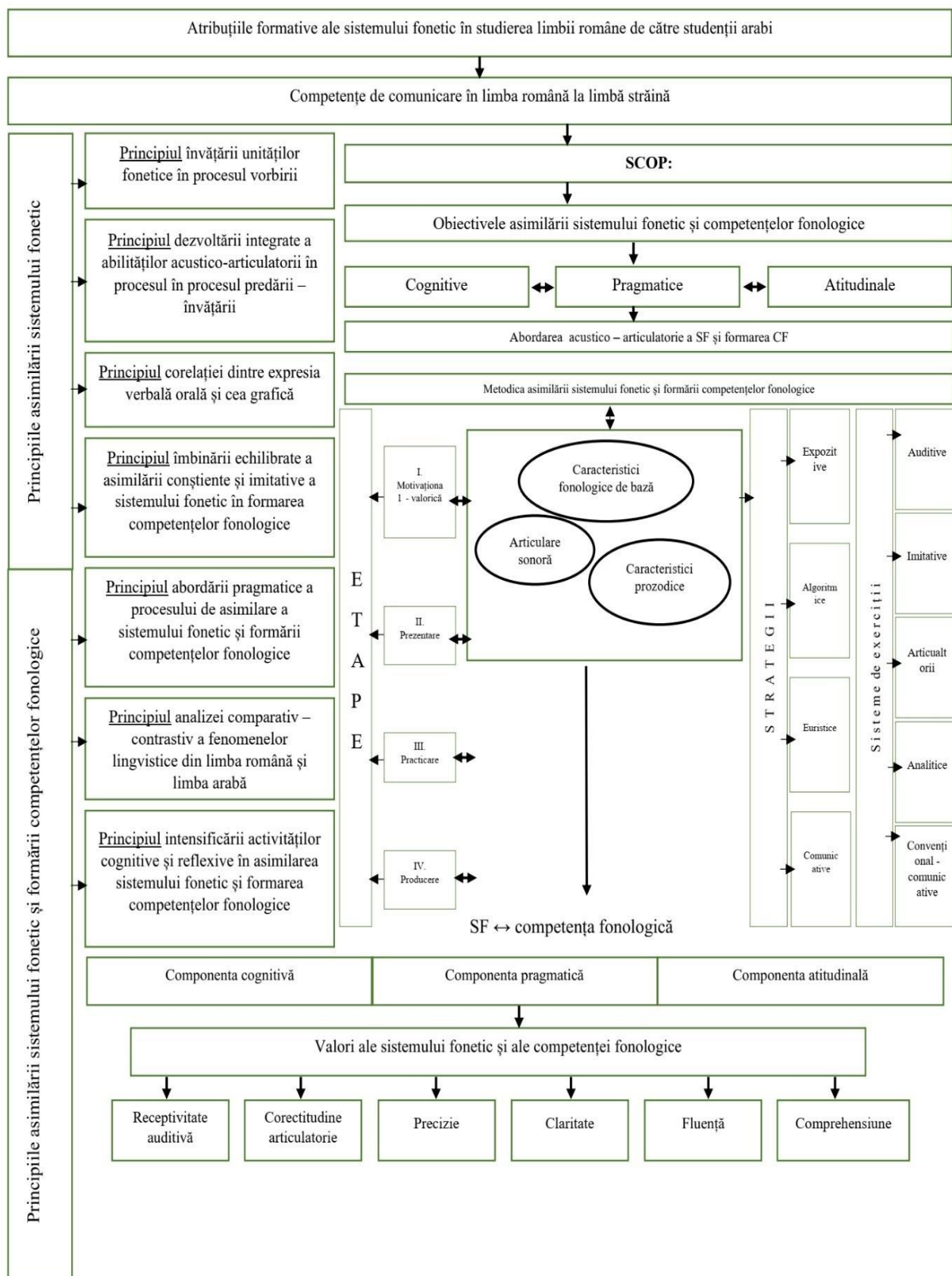
segmentale și suprasegmentale ale limbii-țintă, prin îndeplinirea Agendei fonetice, activităților specifice (exerciții, proiecte etc.) pentru înlăturarea greșelilor fonetice tipice; Stimulează studenții în elaborarea strategiilor individuale de formare și dezvoltare a competenței fonologice în limba română, autorefecția constantă a succesului în formarea CF, în cunoașterea limbii române; Monitorizează procesul de formare a competenței fonologice (nivelul cognitiv al acesteia), autoevaluarea de studenți a nivelului propriu de formare a CF; Oferă consultații individuale/ consiliere în procesul de învățare a sistemului acusticoarticulatoriu în limba de studiu.		comparativcontrastivă a sistemelor fonetico fonologice ale limbilor română și maternă, a unei reflecții continue privind formarea propriei competențe fonologice în procesul învățării limbii-țintă; Completează individual Agenda articulatorie, analizând greșelile/erorile tipice ca rezultat al interacțiunii limbilor în contact; Demonstrează creativitatea în îndeplinirea sarcinilor individuale sau de grup; Autoevaluează periodic propriul nivel de formare a CF în limba română.
Proiectează și organizează procesul de formare a competenței fonologice studenților arabi; Selectează activități didactice pentru formarea deprinderilor articulatorii în limba-țintă, în dependență de obiectivele urmărite în cadrul lecției; Corectează greșelile/erorile, consultă/consiliază și susține eforturile studenților în formarea competenței fonologice, oferă recomandări individuale; Stimulează activitatea studentului în autoevaluarea deprinderilor	Observația Dialogul euristic Conversația Problematizarea Cercetarea Experimentul Exerciții imitative/ receptiv imitative Exerciții articulatorii Exerciții analitice	Îndeplinește și interpretează rezultatele activităților didactice; Prezintă și discută rezultatele în cadrul orelor de curs sau împreună cu cadrul didactic; Efectuează autoevaluarea și autocorecția curentă privind exprimarea normativă acustico-articulatorie în limba română; Realizează nevoia de formare a nivelului de autocontrol al abilităților de pronunție în limba-țintă;

articulatorii în limba română; Realizează monitorizarea și evaluarea sistematică a procesului de formare a competenței fonologice în limba română.		Efectuează sistematic autoevaluarea nivelului de formare a deprinderilor de pronunție în limba română.
Identifică strategia didactică, selectează metode și tehnici pentru a stimula activitatea studenților de învățare a pronunției; Corectează greșelile/erorile comise de studenți, susține eforturile educabililor și oferă consultații individuale în formarea competenței fonologice; Efectuează monitorizarea curentă, observația, analiza și evaluarea activității didactice a studenților arabi; Stimulează studenții în autoevaluarea continuă a nivelului de formare a competenței fonologice în limba română; Organizează analiza sistematică a progresului studenților cu privire la formarea abilităților de pronunție în limba-țintă; Consultă/consiliază procesul de formare a competenței fonologice în limba de studiu, sprijină și încurajează studenții.	Conversația Stimularea Jocul de rol Dramatizarea Dezbaterea Studiul individual Exerciții convențional comunicative cu orientare fonetică	Realizează sarcini didactice și interpretează rezultatele obținute în urma îndeplinirii activităților didactice cu privire la formarea competenței fonologice; Discută cu colegii, cu cadrul didactic rezultatele efectuării sarcinilor cu privire la aspectul acustico-fiziologic al exprimării în limba de studiu; Conștientizează necesitatea autoevaluării curente și autocorecției în procesul învățării pronunției; Sistematic realizează autoevaluarea, referitor la formarea competenței fonologice; Poate exprima opinia personală vizavi de progresul său în formarea competenței fonologice în limba română, dând dovadă de acuratețe și fluentă.

Constatăm că procesul de formare a CF trebuie să respecte câteva cerințe: dozarea productivă a materialului pentru procesul de predare-învățare conform curriculumului de lucru; procesul de instruire e necesar să corespundă curriculumului; pregătirea fiecărei etape corespunzătoare cu cerințele mediului lingvistic; realizarea gradată a dificultăților. Profesorul cu viziuni profesionale

moderne trebuie să fie mereu în căutarea strategiilor active și interactive, pornind, eventual, de la nivelul de cunoștințe ale studenților arabi cu scopul de a menține dinamica mereu ascendentă a procesului de învățământ.

Modelul tehnologic de formare a CF la studenții arabi poate să asigure accesul deschis al studenților la receptarea auditivă-articulatorie-acustică și reproducerea productivă a mesajului oral, demonstrează strategia de dobândire a unei pronunții clare și inteligibile, valorifică activitatea individuală de comunicare interculturală a studenților străini, ajută la formarea culturii fonologice la studenți, stimulează însușirea calitativă a sistemului fonetic și fonologic prin cunoașterea caracteristicilor de funcționare a sistemului fonetic la nivel segmental și suprasegmental și la utilizarea cunoștințelor și abilităților acumulate, contribuie la învățarea comunicativă a tuturor aspectelor limbii române – audierea, vorbirea și scrierea: audierea planificată și neplanificată, vorbirea/comunicarea monologată și dialogată, scrierea – ortografia fonetică asigură calitatea instruirii universitare la formarea CF necesară pentru o comunicare corectă de către vorbitorul străin ca rezultat al utilizării noilor strategii educaționale. Modelul tehnologic, de asemenea, dezvoltă abilități acustico-intonationale, participarea la formarea fluentei și expresivității vorbirii în limba română, efectuează controlul aspectelor segmentale și suprasegmentale în comunicare, ajută la dezvoltarea spiritului de cooperare. Structurate în sistem, toate aceste componente alcătuiesc Modelul tehnologic de formare a CF în cadrul sistemului fonetic în limba română la studenții arabi, pe care l-am elaborat în cadrul cercetării, care are următoarea structură:



Componenta cognitivă

Componenta pragmatică

Componenta atitudinală

Receptivitate auditivă

Corectitudine articulatorie

Precizie

Claritate

Fluență

Comprehensiune

Fig. 2.8 Modelul tehnologic de formare a competenței fonetice în limba română la studenții arabi

2.4 Concluzii la capitolul 2

1. Procesul continuu al modului în care se realizează studiul unei limbi străine este legat de transferul lingvistic care poate varia de la unități de vocabular până la aspecte complexe ale sistemului fonetic.

2. Transferul lingvistic este un transfer pozitiv, care îi facilitează studentului străin procesul de învățare a limbii române, la acumularea de cunoștințe și transfer negativ sau interferență. Analiza comparativ-contrastivă a sistemului fonetic a limbii române ne dă posibilitatea să precizăm dificultățile și să găsim căile de rezolvare. Teoria transferului lingvistic este strâns legată de analiza contrastivă, care se concentrează asupra comparației sistemelor lingvistice (limba română și limba arabă) care ne ajută să identificăm dificultățile potențiale pentru studenții arabi.

3. Descrierea comparativ-contrastivă a alternanței vocalice și consonantice în limba română demonstrează că aproape aceleași alternanțe sunt și în limba arabă, deosebirea fiind doar în aspect cantitativ și calitativ. Analiza comparativ-contrastivă a alternanței vocalice și consonantice a demonstrat necesitatea lingvistico-teoretică și practico-didactică în studiul limbii române, astfel ele pot contribui la rezolvarea problemelor metodologice în procesul de predare-învățare-evaluare a limbii române pentru studenții arabi.

4. În procesul didactic de asimilare formativă a sistemului fonetic și formare a competenței fonologice la studenții arabi prin utilizarea strategiilor derivate din Modelul tehnologic de formare a competențelor fonetice la studenții străini, centrat pe principiile cercetării metodologice s-a realizat valorificarea cunoștințelor, abilităților, deprinderilor și aptitudinilor/experiența lingvistică anterioară a utilizatorului.

5. Atribuțiile formative ale sistemului fonetic ne ajută să interpretăm noțiunea de competență fonologică ca un ansamblu de cunoștințe, capacități, atitudini și valori, în procesul de etapizare a sistemului fonetic care se află într-o permanentă evoluție, iar demersul didactic s-a realizat eficient parcurgând următorul traseu motivațional-valoric: *Receptarea, Practicarea, Producerea*.

6. Implementarea tipologiei de exerciții elaborate în baza asimilării sistemului fonetic pentru formarea competenței fonologice la studenții arabi: auditive, imitative, articulatorii, analitice și comunicative cu orientare fonetico-fonologică au contribuit la obținerea următoarelor valori: receptivitate auditivă, certitudine articulatorie, precizie, claritate și fluentă în vorbire, comprehensiune.

3. DEMERS EXPERIMENTAL DE FORMARE A COMPETENȚEI FONOLOGICE ÎN LIMBA ROMÂNĂ LA STUDENȚII ARABI

3.1 Studiul de constatare a procesului de asimilare a sistemului fonetic în limba română la studenții arabi

Valoarea fazei experimentale s-a axat pe explorarea cadrului teoretic, a celui experiențial și a celui experimental. Am elaborat un demers operațional care ne-a permis determinarea variabilelor cu ajutorul instrumentelor specifice de investigație.

Experimentul pedagogic l-am realizat pentru a evidenția veridicitatea ipotezei, scopul ei și a determina funcționalitatea Modelului tehnologic de formare a competenței fonetice în limba română la studenții arabi.

Strategia experimentală a cercetării a inclus trei etape: de constatare, de formare și control. Principalele variabile realizate prin experiment au fost obiectivele care au evidențiat scopul perioadei experimentale:

- *Experimentul de constatare* l-am realizat analizând suporturile curriculare de la instituțiile de învățământ superior care prevăd asimilarea limbii române de către studenții străini prin învățarea sistemului fonetic și formarea competenței fonologice în limba română ca limbă străină; stabilirea opiniei cadrelor didactice cu privire la organizarea procesului didactic de asimilare a sistemului fonetic și formarea competenței fonologice; identificarea dificultăților cu care se confruntă studenții arabi în procesul de asimilare a sistemului fonetic, de formare a competenței fonologice; elaborarea criteriilor de evaluare a nivelului de asimilare a sistemului fonetic, de formare a competenței fonologice; determinarea nivelului competenței fonologice a studenților arabi în procesul de predare-învățare-evaluare a limbii române ca limbă străină.

- *Experimentul de formare* a inclus realizarea și evaluarea experimentală a Modelului tehnologic de formare a competenței fonetice în limba română la studenții arabi.

- *Experimentul de control* a determinat succesele obținute de studenții arabi, în asimilarea sistemului fonetic și formarea competenței fonologice în limba română; evaluarea și interpretarea rezultatelor obținute în urma experimentului de formare a competenței fonologice.

- *Baza experimentală.* Experimentul a fost realizat în cadrul Universității Libere din Moldova, Universității Tehnice din Moldova și Universității de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”, Facultatea Medicină (municipiul Chișinău).

În experiment au participat 68 de subiecți, 18 cadre didactice, profesori de limbă română de la ULIM, UTM, USMF, 50 de studenți arabi de la Universitatea Liberă Internațională din Moldova și Universitatea Tehnică din Moldova, anul pregătitor în cadrul programului de studiu „Limba

română pentru studenții străini”. Grupul de control a fost construit din 23 de studenți, iar grupul experimental – din 27 de studenți.

Experimentul realizat a comportat un caracter pedagogic, după numărul variabilelor constituie un experiment multivariat, după timpul consumat a fost un experiment de lungă durată, pe care l-am desfășurat timp de 7 ani.

Cercetarea experimentală s-a realizat în perioada 2016-2023 în câteva etape, experimentul de constatare: anul academic 2016-2017, experimentul de formare: anul academic 2017-2019, experimentul de control: anul academic 2020-2023.

Strategia cercetării experimentale a inclus diferite modele, tehnici, forme și instrumente de investigare. În realizarea demersului de investigare am utilizat următoarele metode:

- *Documentarea științifică* am realizat-o prin consultarea documentelor ce se atribuie problemei de cercetare (metoda bibliografică, monografică etc.): studierea surselor bibliografice; a informației din domeniul de cercetare, site-urilor de specialitate; consultarea și valorificarea unor idei; teze fundamentale; analiza, esențializarea, confruntarea și verificarea surselor, informațiilor, datelor; generalizarea, sistematizarea materialului examinat.
- *Metoda istorică* ne-a asigurat analiza didactică a fenomenului investigat, examinarea evoluției conceptului de sistem fonetic, competență fonologică și a modalităților de abordare a fenomenelor fonetico-fonologice în învățarea limbilor străine etc.
- *Observația științifică* s-a evidențiat în procesul de identificare, descriere, analiză și monitorizare a procesului de asimilare a sistemului fonetic și formare a CF. Am folosit observațiile directe și indirecte, de diagnostic/constatare, de explorare experiențială și experimentală. Aceasta ne-a permis să identificăm nivelul de asimilare a sistemului fonetic, a competenței fonologice la studenții arabi, dificultățile cu care se confruntă aceștia în procesul de exprimare, opiniile cadrelor didactice vizavi de procesul de asimilare a sistemului fonetic, de formare a competenței fonologice etc.
- *Metoda studiului* documentelor de referință ne-a permis examinarea suporturilor curriculare: curricula de disciplină, manualelor, suporturilor de curs, culegerilor de exerciții.
- *Metoda experimentului* prin valorificarea celor trei etape experimentale ne-a permis analiza situației cu privire la tema de cercetare, conceptualizarea, realizarea și validarea Modelului tehnologic de formare a competenței fonetice în limba română la studenții arabi din instituțiile de învățământ superior.
- *Metoda chestionării* am abordat-o pentru a solicita de la cadrele didactice viziunile, opiniile cu privire la metodologia de asimilare a sistemului fonetic, de formare a competenței fonologice la studenții arabi în procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă străină. Chestionarea în scris (indirectă), dar și orală (directă), în cooperare cu discuția- interviul-

convorbirea individuală și în grup ne-a permis să identificăm dificultățile cu care s-au confruntat studenții arabi în procesul de învățare, dar și problemele cadrelor didactice în organizarea demersului didactic privind asimilarea sistemului fonetic și formarea CF, modalitățile de eficientizare a procesului de predare-învățare la tema de cercetare.

- Metoda testelor (testul individual) ne-a permis evaluarea nivelului de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competenței fonologice în limba română la studenții arabi.
- Metoda statistică s-a rezumat la colectarea și prelucrarea datelor, analiza, prezentarea multiaspectuală – tabele, diagrame, grafice, formularea concluziilor, argumentelor.

Proiectarea concepției și a conținutului experimental l-am prezentat în Tabelul 3.1:

Tabelul 3.1 Designul experimental al cercetării

EXPERIMENTUL DE CONSTATARE					
Scop: Analiza situației privind procesul de formare a competenței fonologice în limba română la studenții arabi					
Nr. d/o	Obiective	Termen de realizare	Grupul experimental	Metode științifice, instrumente aplicate	Impact și rezultate
1	Analiza suporturilor curriculare din perspectiva problemei cercetate.	Septembrie - decembrie	50 de studenți, anul pregătirilor Program de învățământ <i>Științe ale educației</i> (Limba română pentru studenții străini (anul pregătitor))	Metoda experimentului, etapa I-a: experimentul de constatare Metoda studiul documentației Metoda istorică Observația științifică Metoda chestionării Interviul	Realizate cercetările de constatare a situației cu privire la eficiența modului de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competenței fonologice în instituțiile de învățământ superior.
2	Studierea opiniei cadrelor didactice cu referire la realizarea procesului didactic de			Metoda chestionării Metoda testului Interviul/ discuția Observația științifică Metoda testului	Stabilite grupele experimentale și de control. Elaborat, expertizat și administrat testul de

	asimilare a sistemului fonetic și competenței fonologice.			Observația științifică Metoda testului	evaluare a nivelului competenței fonologice. Determinate tipurile de dificultăți cu care se confruntă studenții arabi în exprimarea orală.
	Identificarea dificultăților cu care se confruntă studenții arabi în procesul de asimilare a sistemului fonetic și de formare competenței fonologice.				Conceptualizat e criteriile / indicatorii de evaluare a nivelului de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competenței fonologice.
3	Elaborarea criteriilor de evaluare a nivelului de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competenței fonologice.				
4	Determinare a nivelului competenței fonologice la studenții arabi în procesul de				Stabilite nivelurile competenței fonologice la studenții arabi.

	predare- învățare a limbii române ca limbă străină.				
--	--	--	--	--	--

EXPERIMENTUL DE FORMARE implementarea și validarea experimentală a Modelului tehnologic de formare a competenței fonetice în limba română la studenții arabi în baza metodelor de asimilare a sistemului fonetic					
5.	Valorificarea reperelor teoretice și aplicative de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competenței fonologice.	februarie – iunie	25 de studenți, grup experimental anului pregătitor	Metoda experimentului, etapa a II-a: experimentul de formare Observația științifică Interviul	- Proiectate activitățile didactice de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competenței fonologice la studenții arabi
6.	Realizarea experimentală a validității Modelului tehnologic de formare a competenței fonetice în limba română la studenții arabi.				- Implementat Modelul tehnologic de formare a competenței fonetice în limba română la studenții arabi (descriș detaliat în subcapitolul 2.3 și 3.2).
7.	Formarea și exersarea capacităților de autoevaluare și corectare a greșelilor ce apar în exprimarea orală.				- Proiectat sistemul de exerciții axate pe formarea competenței fonologice. - Obținut un feedback activ privind procesul de formare a competenței fonologice.

EXPERIMENTUL DE CONTROL

Scop: Stabilirea impactului procesului de formare a competenței fonologice la studenții arabi asupra culturii fonologice a acestora, a nivelului de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competenței de comunicare în limba română ca limbă străină.

8.	Determinarea progreselor înregistrate de studenții arabi din grupa experimentală, în formarea competenței fonologice în limba română	Septembrie – decembrie	50 de studenți, anul Program de învățământ <i>Științe ale educației, Limba română pentru străini</i> , experimental - 25 de studenți; Grup de control – 25 de studenți.	Metoda experimentului, etapa a III-a: experimentul de control Metoda testului Observația științifică Metoda statistică	Realizate cercetările de evaluare a eficienței <i>Modelului tehnologic de formare a competenței fonetice în limba română la studenții arabi</i> Determinate nivelele de asimilare a sistemului fonetic și a competenței fonologice la studenții arabi Apreciat <i>Modelul tehnologic de formare a competenței fonetice în limba română la studenții arabi</i> și sistemul de exerciții privind asimilarea sistemului fonetic și formarea competenței fonologice.
9.	Analiza și interpretarea rezultatelor obținute în urma experimentului de formare a competenței fonologice.				- Analizate și comparate rezultatele înregistrate în grupul experimental și cel de control.
10.	Sistematizarea rezultatelor cercetării, redactarea concluziilor și a recomandărilor.				- Elaborate concluziile și recomandările în baza investigației științifice.

Dorim să remarcăm că cercetarea noastră s-a încadrat în direcțiile de investigație ale Departamentului de limbi străine de la Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Universitatea Tehnică din Moldova și de la Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu” din orașul Chișinău.

Experimentul pedagogic l-am început cu etapa de constatare (anul academic 2016/2017) prin analiza situației actuale cu privire la procesul de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competenței fonologice în limba română la studenții arabi.

- Analiza documentelor normative, suporturilor curriculare din perspectiva problemei cercetate

Pentru a stabili conținuturile și modul de organizare a procesului de asimilare a sistemului fonetic și a formării competenței fonologice în limba română la studenții arabi, am evaluat planurile de învățământ, curricula programelor de studii la Limba română pentru studenții străini de la Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”, dar și curricula din instituțiile de învățământ superior după care se realizează procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă străină.

Astfel, am constatat că în planurile de învățământ încadrate în experiment au fost proiectate cursurile ce țin de problema asimilării sistemului fonetic și formării/dezvoltării CF: USMF – Lectură și fonetica; UTM – Curs practic la limba română și fonetica limbii române. Aceste discipline sunt proiectate pentru un an de studiu cu 640 de ore. Curricula acestor cursuri este structurată pe module și cuprinde unități tematice adaptate la mediul lingvistic și vizează crearea setului de achiziții de limbaj în limba română.

Scopul curriculumului la limba română pentru studenții străini constă în formarea și dezvoltarea: competenței de comunicare prin modalități moderne de audiere, vorbire, lectură și scriere; abilități fonetice, lexicale și gramaticale; abilități de ortografie și tehnici de citire.

Formarea deprinderilor fonetice am realizat-o în baza metodei practice de asimilare (explicația articulării sunetelor, familiarizarea cu regulile de accentuare și metodele de proiectare a intonației la diferite structuri comunicative etc.).

În urma analizei documentelor curriculare am constatat că asimilării sistemului fonetic și formării CF i s-a acordat o atenție nesemnificativă, pentru că subiectele proiectate în curriculum vizează doar unele aspecte ale foneticii: reguli de pronunțare a vocalelor și consoanelor, accentul în cuvânt și frază, intonația etc.

Trebuie să menționăm că, din păcate, aspectele fonetice sunt vizate doar în câteva unități tematice și considerăm că pentru a avea o pronunție inteligibilă și a forma o competență fonologică productivă e necesar să acordăm o atenție acestui sistem pe tot procesul predării-învățării-evaluării limbii române. În acest caz, considerăm oportună necesitatea revizuirii curriculumului cursului de

limbă română ca limba străină din perspectiva remodelării unităților de conținut în așa fel ca fiecare unitate tematică să integreze aspectele lingvistice/fonetice/fonologice, de rând cu cele de lexic, gramatică și ortografie.

În acest sens, foneticianul A. Vasiliev susține că „învățarea pronunției nu se termină cu modulul introductiv sau cel corectudinal, acest fenomen trebuie să fie continuat pe procesul întregului proces de asimilare a limbii. Cu cât mai bine este formată pronunția la etapa pregătitoare, cu atât mai puțin va fi necesar să se lucreze la pronunție la etapele următoare [105, p. 125].

Îmbunătățirea percepției auditive, decodarea mesajului cu ușurință, formarea culturii fonologice sunt posibile doar în cazul acordării atenției cuvenite acestui aspect al limbii române. Din păcate, s-a constatat faptul că planurile de învățământ evaluate nu valorifică plenar aspectele relativ la procesul complex de formare/dezvoltare a competenței fonologice.

Cursul de limbă română ca limbă străină include conținuturi de fonetică articulatorie, preponderent, în primele 12 unități de conținut.

În acest context, considerăm oportună necesitatea introducerii în planurile de învățământ a unui curs obligatoriu de Fonetica praxiologică a limbii române pentru studenții străini, adaptat la strategia de formare/dezvoltare a competenței fonologice: articularea comprehensibilă, evidențierea particularităților sistemului fonetic la nivel segmental și suprasegmental, perceperea variațiilor fonetice necesare pentru decodarea mesajului, perceperea clară a compoziției fonetice a cuvintelor (accentul, structura silabică, asimilarea), însușirea deprinderilor de comprehensiune a limbii române la nivel superior de asimilare etc. Cursul va fi destinat asimilării sistemului fonetic și formării/dezvoltării nivelului de competență fonologică obținut de studenții străini și creșterea motivației pentru o exprimare corectă în limba română.

• **Experimentul propriu-zis de constatare**

Experimentul de constatare a fost realizat etapizat, în câteva faze. Grupul de cadre didactice a fost constituit din 18 participanți, iar în grupul de studenți au fost incluși 50 de participanți la experiment. S-a conturat, în mod prioritar, interesul pentru aspectul metodologic al procesului de asimilare a sistemului fonetic și formare a CF, am examinat opiniile, viziunile și așteptările cadrelor didactice privind realizarea procesului de predare-învățare a limbii române ca limbă străină în instituția de învățământ superior. Ne-au interesat și opiniile studenților, nevoile de formare, dificultățile cu care se confruntă în exprimarea orală în limba română.

• **Studierea opiniilor cadrelor didactice**

Chestionarul folosit [Anexa 4] a avut drept scop determinarea opiniilor *cadrelor didactice* din instituțiile de învățământ superior privind procesul actual de formare a CF în procesul de predare-învățare-evaluare a limbii române ca limbă străină. Instrumentul experimental

(chestionarul) a inclus diverși itemi care au vizat diferite aspecte ale procesului de asimilare a sistemului fonetic și formare a competenței fonologice:

- Motivația studenților străini pentru învățarea limbii române și exprimarea orală eficientă în limba de studii;
- Dificultăți pe care le pot întâmpina studenții străini în procesul de învățare a limbii române și în exprimarea orală, pronunția în limba de studiu;
- Abordarea didactică a procesului de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competenței fonologice.

Chestionarul aplicat la etapa de constatare cuprinde 7 itemi, care includ 4 întrebări cu răspuns dual, 2 întrebări cu alegere multiplă și o întrebare cu răspuns liber.

Itemul 1. *Pe o scară de la 1 la 10 apreciați nivelul de motivație al studenților (arabi) dvs. pentru studierea limbii române (ascendent)* (Tabelul 3.2):

Tabelul 3.2 Motivația studenților arabi pentru studierea limbii române

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
						3%	3%	5%	89%

Din numărul total de cadre didactice respondente la chestionar, 76% consideră că studenții arabi sunt destul de motivați pentru învățarea limbii române, iar 18% sunt mai puțin motivați. Acești indicatori ne dovedesc că nivelul motivației studenților arabi pentru învățarea limbii române este destul de înalt.

Itemul 2. *Care sunt motivele pentru care studentul arab învață limba română? (alegeți maximum 5 variante de răspuns)* (Vezi Tabelul 3.3):

Tabelul 3.3 Motivele pentru care studenții arabi învață limba română

Nr.	Motive	Opțiunea
1.	Pentru a avea o carieră de succes	59,7%
2.	Pentru fi un model de exprimare în limba română	15%
3.	Din dorința de a cunoaște limba	16,2%
4.	Pentru a deveni un specialist de calificare înaltă în domeniu	48,6%
5.	Profesorul explică pe înțelesul studenților, are un stil de predare atractiv	19,6%
6.	Profesorul inspiră respect, este un model	17%
7.	Materia e interesantă și atractivă	18,79%

8.	Pentru a avea un limbaj frumos și coerent	27%
9.	Materiile îi vor fi utile mai târziu	12,86%
10.	Pentru a asigura succes viitoarei activități profesionale	37%
11.	Pentru a obține calitative sau note bune	7%
12.	Pentru a avea încredere în exprimarea corectă în limba de studiu	28%
13.	Pentru a fi recunoscut și respectat de către ceilalți	9%
14.	Pentru a fi sigur de ceea ce spune și cum spune	17,8%
15.	Pentru a primi diploma de licență	2%
16.	Pentru a primi constant o bursă	12,5%
17.	Pentru că vor să cunoască mai multe limbi	12%
18.	Pentru a merge la studii peste hotare	16,2%
19.	Pentru a continua cu succes studiile la următoarele trepte de instruire	22%
20.	Altele	

Conform rezultatelor pe care le-am obținut, am stabilit ca cele 5 motive identificate de cadrele didactice drept dominante în procesul de învățare a limbii române și exprimare orală, pronunție eficientă în limba-țintă sunt: pentru a avea o carieră de succes (59,7%); pentru a deveni un specialist de calificare înaltă în domeniu (48,6%); pentru a avea încredere în exprimarea corectă a limbii de studiu (28%); pentru a avea un limbaj de studiu elevat (27%). Consemnăm în acest sens că exprimarea verbală în limba română ca limbă străină este la fel de importantă ca și aceea de a avea o carieră de succes. Astfel, din 5 motive pe care profesorii universitari le consideră importante, 3 au subliniat importanța exprimării verbale corecte, ceea ce relevă actualitatea problemei de studiu în pregătirea studentului arab.

Pentru a afla opinia cadrelor didactice cu privire la dificultățile pe care le întâmpină studenții arabi în procesul de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competenței fonologice, participanților la experiment li s-a propus să răspundă la itemii:

Itemul 3. *Clasificați de la 1 la 8 dificultățile pe care le întâmpină studenții arabi în procesul de studiere a limbii române ca limbă străină* (Tabelul 3.4):

Tabelul 3.4 Dificultăți întâmpinate de studenții arabi în procesul de studiere a limbii române

Nr.	Dificultăți	Opțiunea
1.	Frica de a vorbi în limba română	19%
2.	Dificultăți de pronunție corectă, de exprimare orală corectă	27%
3.	Vocabularul rudimentar și utilizarea incorectă a vocabularului	7%
4.	Dificultăți gramaticale	8%
5.	Nivel scăzut de percepție a mesajului la auz (audierea mesajului)	14%
6.	Dificultăți în descifrarea mesajului scris (lectura)	6%
7.	Dificultăți de vorbire în limba română (exprimarea orală)	11%
8.	Dificultăți de exprimare în scris (scrierea)	8%

Din răspunsurile pe care le-am obținut am constatat că forma de exprimare orală, și anume pronunția, poate să provoace cele mai mari dificultăți în procesul de comunicare în limba română ca limbă străină.

Dintre cadrele didactice chestionate, 27% au considerat pronunția ca prim factor în studiul unei limbi. Frica de a se exprima – 19%, este, statistic, al doilea factor generator de dificultăți în studiul limbii române, iar factorul următor (în ordinea descrescândă a indicilor variabili) este nivelul scăzut de percepție a mesajului la auz – 14%. În contextul cercetării noastre, dorim să constatăm ca nivelul fonetico-fonologic al sistemului lingvistic este factorul cel mai important pentru comunicarea în limba străină, iată de ce în procesul de predare-învățare a limbilor străine putem utiliza patru tipuri de comunicare:

- Comunicare *didactică*, care constă în activități de ghidare a demersului didactic;
- Comunicarea *imitativă*, care se caracterizează prin reproducerea, imitarea modelelor de limbă propuse de cadrul didactic, a unor texte, dialoguri, conversații;
- Comunicarea *creativă*, care reprezintă o etapă avansată în procesul de învățare a limbii străine, în care studenții străini pot să realizeze propriile expresii verbale, pot să participe în diferite situații de comunicare, să reacționeze spontan la „stimulenți situaționali”, să participe la discuții de simulare a autenticului;
- Comunicarea *autentică*, în cadrul căreia studenții străini participă la discuții reale, exprimă activități de comunicare în baza exercițiilor creative, propun și argumentează diferite opinii, pot lua decizii inteligibile.

Pe parcursul promovării acestor tipuri de comunicare cadrul didactic întâlnește o serie de obstacole – lipsa de comunicare dintre studentul vorbitor de arabă și ceilalți participanți la comunicare. Cadrul didactic trebuie să înțeleagă de ce studenții străini se exprimă greu, ce bariere întâmpină în exprimarea orală.

Studiul experimental, și anume chestionarul și discuția cu profesorii a demonstrat că, studentul străin are de înfruntat două dificultăți destul de serioase: de ordin lingvistic – să găsească mijloace de exprimare; de ordin psihologic – de a se debarasa de teama de a fi considerat inferior celorlalți.

În acest sens am evidențiat următoarele dificultăți:

- Studentul străin nu dorește să vorbească pentru că nu știe cum să se exprime;
- Studentul străin nu dorește să vorbească pentru că nu este încrezut în ceea ce trebuie să relateze;
- Studentul străin nu dorește să vorbească pentru că „simte” că nu va fi înțeles;
- Studentul străin nu dorește să vorbească pentru că nu este încrezut că se va exprima corect.

Pe lângă aspectele enunțate am observat că nereușita în exprimarea studentului străin poate fi cauzată și de: necunoașterea tehnicilor și a metodelor de stimulare a capacităților ce țin de cunoașterea limbii străine; lipsa materialelor didactice, lipsa mediului de comunicare, aprecierea neadecvată a studenților străini etc. Profesorul trebuie să înțeleagă că exprimarea în limba străină (în cazul nostru, limba română) depinde de motivația studentului, care va facilita trecerea barierelor psihologice în procesul învățării.

Răspunsul la **itemul 4. Ce probleme și dificultăți întâmpină studenții dvs. În perceperea mesajului sonor și pronunția în limba română?** a demonstrat că dificultățile perceperii mesajului sonor și ale exprimării în limba română de către studenții arabi depind atât de factorii endogeni, cât și de factorii exogeni. Din categoria *factorilor endogeni* fac parte:

- Sensibilitatea scăzută a aparatului auditiv – 21%;
- Auzul fonetic slab dezvoltat – 20%;
- Capacitatea de imitare redusă, neadaptarea aparatului de vorbire a studenților arabi pentru a articula corect sunetele în limba română, dificultăți în pronunție – 20%;
- Capacitatea de transfer redusă la însușirea unităților-semnelor verbale – 13%;
- Cunoașterea nesatisfăcătoare a sistemului fonetic, analiza fonetică în limba română (decodificarea/codificarea) – 12%;
- Productivitatea scăzută a memoriei – 9%;
- Reacții „reduse” – 6%.

De asemenea, am descoperit și factori exogeni, care pot deveni un obstacol la perceperea mesajului sonor și pronunțarea corectă în limba română: zgomotele, distanța, neatenția, calitatea materialelor de instruire etc., care pot fi o piedică în comunicare.

În ceea ce privește răspunsul la **itemul 5**. *Ce bariere întâmpină studenții arabi în pronunțarea diftongilor în limba română?*, respondenții au specificat că dificultățile de pronunție sunt legate de specificul fonetico-articulatoriu al vocalelor limbii române:

- Locul de articulare a diftongului, trifongului: pentru a articula corect sunetul, studentul arab trebuie să-și adapteze aparatul de vorbire, conform normelor ortoepice ale limbii române;
- Modul de pronunțare a diftongilor, trifongilor (lung, scurt și neutru): durata pronunțării diftongilor, trifongilor în limba română este deosebită, dacă studentul arab nu ține cont de lungimea vocalelor, atunci poate să confunde semnificația cuvintelor;
- Poziția accentuată sau neaccentuată a diftongilor, trifongilor: este importantă în pronunție și contribuie la transparența în domeniul de exprimare în limba română;
- Pronunția sunetelor nu poate fi corelată cu fiecare literă: ceea ce provoacă dificultate în exprimarea verbală a studentului arab.

Așadar, noi am constatat că respondenții identifică clar dificultățile de pronunție a diftongilor, trifongilor în limba română și au avut posibilitatea să coreleze procesul ortoepic cu particularitățile fonetico-articulatorii ale limbii materne a studenților arabi.

La **itemul 6**. *Care sunt elementele de interferență cel mai des atestate în exprimarea orală a studenților arabi în limba română?* majoritatea (87%) celor din grupul evaluat de cadrele didactice au menționat că cele mai multe provocări cu care se confruntă studentul arab sunt legate de transferul negativ al cunoștințelor din limba arabă în limba română:

- Dificultăți obiective legate de diferența dintre sistemul sonor al limbii române și cel al limbii arabe (de ex.: o serie de sunete, grupuri de sunete din limba română nu există în limba arabă, durata sunetelor nu este specifică limbii arabe, iar nerespectarea duratei în pronunțarea diftongilor, trifongilor este un fenomen frecvent de interferență etc);
- Impactul negativ al pronunției dominante stabilite în limba arabă asupra limbii române;
- Diferențe majore care există în exprimarea orală, pronunție și scriere în limba română și limba arabă;
- Dificultăți de demarcare a silabelor în cadrul cuvântului; • Ordinea cuvintelor în enunțuri etc.

Cadrele didactice au observat că studenții arabi caută să identifice puncte de reper în limba arabă, deci asemănări în limba română, astfel încât să faciliteze atât procesul de memorare a unităților lexico-verbale, cât și de exprimare corectă în limba română.

Mai mulți respondenți – profesori, și-au exprimat părerea că este mai greu să învețe fonemele lexico-verbale care au asemănări în limba română și cea arabă, decât acele fenomene care nu au astfel de asemănări. Aceste opinii sunt susținute și de acad. L. Șcerba: „limba maternă este dușmanul limbii străine, atât timp cât nu cunoști legătura dintre sistemele lor” [124, p. 244]. În cazul nostru, menționăm că pentru evitarea interferenței este necesară realizarea unui set de activități didactice comparativ-contrastive a fenomenelor sistemului fonetic în cele două limbi, pentru ca studenții arabi să identifice nu doar problema, dar în același timp, să conștientizeze și modul de depășire a acesteia: de articulare, de pronunție corectă și clară pentru a fi înțeleși prin formarea competenței fonologice în limba română, care le poate asigura succesul în comunicare.

Următorul grup de itemi (al treilea) a vizat stabilirea viziunii cadrelor academice privind abordarea didactică a procesului de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competenței fonologice.

La **itemul 7. Cât de oportună este dezvoltarea competenței fonologice în limba română a studenților arabi?** am constatat că 100% dintre cadrele didactice chestionate consideră primordială asimilarea sistemului fonetic și formarea CF, deoarece *o pronunție clară și corectă* este un catalizator al succesului unei comunicări eficiente în limba română. De fapt, competența fonologică este caracteristica fundamentală a exprimării verbale, o temelie trainică în dezvoltarea și perfecționarea tuturor sistemelor de activități lexico-verbale. O pronunție corectă poate să determine succesul în stăpânirea unei exprimări orale fluente, unde *competența fonologică* devine un element-cheie al competenței de comunicare.

Opiniile pe care le-am prezentat coincid într-o mare măsură cu recomandările cercetătorilor din domeniul foneticii și fonologiei, care susțin că prin limbă se prezintă „fluxul sonor al comunicării”, prin rostirea clară a tuturor sunetelor, a cuvintelor dintr-un enunț, frază – această „pronunțare corectă și conștientă poate să scoată în evidență perceptibilitatea, comprehensiunea și comunicarea splendidă, a studentului arab” (L. Calabro; P. Torresan).

Cadrele didactice au menționat, de asemenea, că asimilarea sistemului fonetic și formarea CF este o treaptă importantă atât pentru dobândirea practică a mecanismelor sistemului fonetic și normelor ortoepice, cât și un element definitoriu în formarea și dezvoltarea activităților comunicative, foarte greu de realizat dacă studentul arab nu va respecta normele de exprimare/pronunție în limba română.

Răspunsul la **itemul 8. Care sunt, în viziunea dvs., elementele constitutive ale competenței fonologice?** a demonstrat că, din nefericire, doar 33% din cadrele didactice înțeleg semnificația părților componente ale competenței fonologice, 67% identificând ca element constitutiv doar trăsăturile fonetice ale limbii române.

E regretabil acest fapt, deoarece structura sistemului fonetic și a competenței fonologice este una destul de *polivalentă* care include, în primul rând, aspecte fonologice generale (fluența în articularea sunetelor, controlul prozodic) și determină, în mare parte, modul de realizare eficientă a comunicării în limba română ca limbă străină.

În acest context este important ca în procesul didactic de învățare a limbii române ca limbă străină să acordăm atenție tuturor aspectelor sistemului fonetic și ale CF, și nu putem admite nicio carență în metodologia de predare a sistemului fonetic.

Relativ la **itemul 9** – *Cât de des utilizați activități de formare a competenței fonologice la orele de limbă română? Cat timp acordați în cadrul orelor pentru asimilarea sistemului fonetic și dezvoltarea competenței fonologice?*, am constatat că doar 45% din cadrele didactice utilizează direcționat activități de asimilare a sistemului fonetic și formare a CF. Se știe că deprinderile articulatorii condiționează formarea și a celorlalte competențe lingvistice. În opinia noastră, pentru a recepta un mesaj în limba română, studenții arabi trebuie să învețe să recunoască blocurile fonetice, să reproducă și să producă independent diferite „lanțuri sonore”. Din păcate, profesorii de limbă română nu acordă suficient timp blocurilor verbale, ortoepiei, activităților direcționate spre formarea și dezvoltarea competenței fonologice, doar 20% dintre profesori oferă câte 10-15 minute din lecție, 8% – 20-30 minute și 3% – 30-40 minute.

Astfel, rezultatele sondajului reliefate de cadrele didactice universitare susțin actualitatea acestui studiu, necesitatea și importanța sistemului fonetic și a formării CF. Neglijarea acestei probleme poate duce la o comunicare necorespunzătoare, la un nivel scăzut de comprehensiune a limbii române.

Analizând răspunsul la **itemul 10**. *Ce modalități de lucru utilizați pentru a depăși interferența limbii arabe în pronunție?*, am constatat că în demersul didactic cel mai des sunt utilizate exercițiile comparativ-contrastive – 36%, imitative – 22%, exerciții audio pentru dezvoltarea auzului fonematic – 20%; citirea pe de rost după model – 10% etc.

O parte dintre cadrele didactice au recunoscut că nu întotdeauna diferențiază procesul de asimilare a sistemului fonetic și de formare a CF, nu acordă atenția corespunzătoare greșelilor individuale ale studenților arabi.

Răspunsul la **itemul 11**. *Ce activități didactice le considerați oportune în asimilarea sistemului fonetic și în formularea competenței fonologice?* ne-a permis identificarea opiniilor cadrelor didactice cu privire la asimilarea sistemului fonetic și formarea CF. 37% dintre profesori optează pentru exerciții de articulare segmentală sau în cuvinte, 63% preferă să antreneze pronunțarea sunetelor în context, să recunoască sau să valorifice în vorbire unitățile segmentale și suprasegmentale, să poată alcătui blocuri lexicale, verbale, enunțuri. În opinia noastră, acest mod

de învățare este extrem de util, deoarece specifică învățarea sunetelor încorporate în cuvinte, îmbinări de cuvinte, enunțuri.

Dintre profesorii intervievați, 32% consideră eficiente exercițiile de audiere și reproducere conform modelului asimilat, pe când noi considerăm că o simplă ascultare a unor modele în limba română și imitarea după model nu poate facilita automat o pronunție corectă. Optăm pentru realizarea unor activități care ne-ar oferi explicarea și descifrarea modelului de pronunție.

Doar 45% dintre cadrele didactice utilizează aspectul acustic al foneticii și aspectul articulatoriu în procesul de formare al competenței fonologice. Aceste două aspecte au avantajul de a dezvolta abilitățile de percepție și de producere a blocurilor lexicale. Este semnificativ faptul că 20% dintre cadrele didactice consideră că activarea memoriei auditive (aspectul acustic), a auzului fonematic le va ajuta studenților arabi să-și formeze abilitatea de a-și aminti despre calitățile sunetului, de a evita confundarea sunetelor din limba română cu cele din limba arabă. Aspectul articulatoriu îl ajută să-și formeze deprinderea de a folosi corect coardele vocale în pronunțarea sunetelor românești. Din cauza atenției insuficiente acordate acestor activități, studenții arabi întâmpină dificultăți, având o pronunție defectuoasă și devin „inofensivi” la lecțiile de limbă română. Ei se tem că nu vor putea articula corect, nu vor putea fi înțeleși și vor fi luați în derâdere pentru exprimarea incorectă.

Itemul 12. *Cât de des utilizați laboratorul fonetic, sălile multimedia pentru exersarea abilităților de pronunție?* Am solicitat cadrelor didactice să se exprime pe baza modului de utilizare a instrumentelor tehnologice în dezvoltarea competenței de pronunție.

Rezultatele chestionării sunt următoarele: 67% dintre respondenți au specificat că realizează activitățile de receptare a blocurilor sonore și pronunție în cadrul activităților didactice individuale, exersează diferite aspecte ale CF: articularea sunetelor, accentuarea cuvintelor, utilizarea caracteristicilor, respectarea și comprehensiunea mesajului oral în limba română, perceperea caracteristicilor fonetice ale sunetelor în limba română, intonarea mesajelor conform normelor ortoepice etc. Doar 23% din respondenți folosesc laboratorul fonetic, sălile multimedia pentru dezvoltarea competenței fonologice.

În același timp, am constatat că nu există un sistem tehnologic de dezvoltare a CF, suporturi didactice adecvate procesului etc. Este regretabil acest lucru, deoarece exprimarea corectă trebuie să comporte un caracter de bază în procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă străină. Răspunsul la **itemul 13.** *În ce măsură utilizarea laboratorului fonetic este benefică în cadrul procesului de învățare a limbii române ca limbă străină?* ne-a permis să constatăm opinia cadrelor didactice cu privire la funcționalitatea laboratorului fonetic. Respondenții au remarcat rolul extrem de înalt al laboratorului fonetic în formarea competenței de comunicare în limba română, în general, și a CF, în particular (100%), dintre care 62% au optat pentru răspunsul că laboratorul

fonetic contribuie în foarte mare măsură la crearea CF, 29% – în mare măsură și 9% – într-o măsură mai mică (Tabelul 3.5):

Tabelul 3.5 Opinia cadrelor didactice cu privire la utilizarea laboratorului fonetic în procesul de învățare a limbii române

În foarte mare măsură							62%				
În mare măsură			29%								
În mică măsură	9%										
Deloc	-										
Procent	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

Am consemnat că laboratoarele fonetice sunt destul de utile în dezvoltarea competențelor de receptare la auz, cât și exprimare în limba-țintă, ne oferă o abordare didactică personalizată, diferențiată a procesului de învățământ. Astfel, acest proces devine atractiv și poate să ofere posibilitatea activizării într-un mediu lingvistic real de funcționare a limbii-țintă. De fapt, majoritatea laboratoarelor fonetice, a sălilor multimedia le putem folosi în organizarea lucrului individual al studenților străini. Dar e necesar să elaborăm un sistem specific de exerciții tipice pentru dezvoltarea CF, crearea unor programe specializate digitale.

Am finalizat chestionarul cu **itemul 14**, în care cadrele didactice trebuiau să specifice *ce ar trebui de efectuat pentru a spori eficiența de formare a CF în limba română la studenții arabi*. 87% dintre respondenți au semnalat necesitatea elaborării unui curs centrat pe formarea CF și inclus în programul de pregătire a studenților arabi.

Cursul *Fonetica articulatorie a limbii române* ar fi bine să fie proiectat pe tot parcursul anului pregătitor, în vederea însușirii sistemului fonetic al limbii române, formării bazei articulatorii pentru o exprimare adecvată conform normelor ortoepice ale limbii române. Lipsa unui suport modern, în opinia noastră, constituie o problemă în formarea abilităților articulatorii a studentului arab care ar îmbina suportul teoretic, practic și audiovizual (76% dintre respondenți). Astfel, în urma realizării chestionarului, am constat că profesorii universitari consideră că asimilarea sistemului fonetic și formarea CF începe în prima etapă de învățare a limbii române și continuă să se dezvolte pe parcursul anilor de studiu a studenților arabi. Doar în acest mod putem contribui la formarea competenței comunicative adaptate la mediul lingvistic; majoritatea

respondenților consideră necesitatea extinderii numărului de activități direcționate spre asimilarea sistemului fonetic și formarea CF, atât în cadrul orelor de curs, cât și în activități de lucru individual. Cadrele didactice consideră de primă importanță utilizarea softurilor educaționale, a diverselor resurse digitale, a laboratoarelor fonetice în dezvoltarea CF, care să le permită studenților arabi să realizeze o comunicare eficientă. În același timp, rezultatele experimentului au identificat și un număr considerabil de probleme cu privire la procesul de asimilare a sistemului fonetic și formare a CF la studenții arabi:

- Cadrele didactice nu sunt informate privind conținutul și structura sistemului fonetic și CF, noile strategii de predare-învățare-evaluare și modalitățile de valorificare a procesului didactic de asimilare a sistemului fonetic și de formare a CF;
- Pentru recunoașterea calităților sonore specifice limbii române, studenții arabi vor avea nevoie de un antrenament acustic permanent și de o exersare temeinică a memoriei auditive; acestea pot fi asigurate de o strategie specifică de predare-învățare a limbii române ca limbă străină;
- Din nefericire, nu toate instituțiile de învățământ dispun de centre specializate, laboratoare fonetice, săli multimedia – pentru a oferi condiții de exersare individuală a abilităților de pronunție.

Studierea opiniilor studenților

Următorul chestionar pe care l-am administrat în cadrul experimentului de constatare [Anexa 4] a avut drept scop identificarea motivației și a atitudinii studentului arab pentru asimilarea sistemului fonetic și formarea CF în limba română.

Chestionarul respectiv a cuprins diverși itemi, care au vizat:

- Diagnosticarea motivelor studenților arabi în învățarea limbii române și pronunția corectă în limba de studiu;
- Determinarea problemelor, dificultăților pe care le întâmpină studenții arabi în procesul de învățare a sistemului fonetic și formare a CF;
- Proiectarea activităților didactice, identificarea mijloacelor necesare pentru asimilarea sistemului fonetic și formarea CF.

Menționăm că la unii itemi am realizat analiza răspunsurilor din perspectiva paralelismului dintre răspunsurile studenților arabi și cele ale cadrelor didactice.

La **itemul 1** s-a solicitat studenților să aprecieze nivelul de motivație pentru învățarea limbii române și pronunția corectă pe o scară de la 1 la 10 (Tabelul 3.6):

Tabelul 3.6 Distribuția opiniilor studenților arabi referitor la nivelul de motivație pentru învățarea limbii române și exprimare orală în limba de studiu

Respondenți	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Studenți							3%	3%	5%	8%
Cadre didactice									4%	96%

Analizând nivelul motivației pentru învățare de către studenții arabi, am constatat că studenții arabi, din perspectivă metacognitivă, își atribuie punctajul 10 cu indicele procentual 89, punctajul 9 – 5%.

Itemul 2. Respondenții au fost puși în situația de a alege din șirul de motive prezentate 5 pe care le consideră relevante (Tabelul 3.7):

Tabelul 3.7 Distribuția opiniilor cadrelor didactice și ale studenților arabi cu privire la motivele pentru care studentul arab învață limba română

Nr. d/o	Motive	Cadre didactice	Studenți
1	Pentru a avea o carieră de succes	59,7%	70,62%
2	Pentru a fi un model de exprimare în limba română	25%	21,4%
3	Din dorința de a cunoaște limba română	16,2%	13,3%
4	Pentru a deveni un specialist calificat	48,6%	53%
5	Profesorul explică pe înțelesul studenților, are o strategie de predare corectă	28,6%	22,3%
6	Profesorul inspiră respect, este un model demn de respect	17%	15%
7	Materia este interesantă și atractivă	38,79%	34,43%
8	Pentru a avea un limbaj frumos și corect	21%	20%
9	Blocurile asimilate îi vor fi utile mai târziu	12,86%	16,8%
10	Pentru a asigura succes viitoarei activități	37%	46,3%
11	Pentru a obține calitative mai bune	7%	8%

12	A avea încredere în exprimarea corectă în limba română	28%	18,4%
13	Pentru a fi respectat de către cei din jur	9%	5%
14	Pentru a avea siguranța în ceea ce spun și cum spun	17,8%	6,3%
15	Pentru a primi diploma de licență	2%	23%
16	Pentru că doresc să cunosc mai multe limbi	12%	8,5%
17	Pentru a merge la studii peste hotare	16,2%	14,2%
18	Pentru a continua cu succes studiile la următoarele etape de instruire	22%	25%
19	Altele		

Nu s-a conturat o imagine generală relativ la motivația intrinsecă și extrinsecă a studentului arab referitor la aspectul CF în învățarea limbii române ca limbă de comunicare specializată, dar putem vorbi despre o imagine orientativă pentru a soluționa unele probleme specifice ce țin de asimilarea sistemului fonetic și formarea competențelor fonetice. Iată de ce ceea ce îi motivează pe studenții arabi nu poate să corespundă, în toate situațiile, cu valorile indicate în chestionarele cadrelor didactice.

Un procent (70,62%) foarte mare de studenți arabi este motivat să învețe din perspectiva unei cariere de succes. Profesorii (59,7%) nu consideră ca studenții arabi sunt motivați pentru a obține profesii de succes, dar pentru a deveni un specialist calificat într-un domeniu (48,6%). Este o diferență destul de mare și ea poate avea consecințe negative asupra organizării procesului instructiv-educativ.

Atât cadrele didactice (28,6%), cât și studenții arabi (22,3%) consideră că profesorul explică pe înțelesul studenților, are o metodă atractivă de predare, astfel se accentuează importanța pe care o are instituția prestatoare de servicii de instruire prin calitatea procesului de predare. Susținem opinia didacticienilor că procesul educațional trebuie să fie motivat, accesibil, atractiv și liber pentru studenții străini. În acest sens, blocurile de predare-învățare interesante și atractive sunt o sursă de motivare puternică atât în opinia studenților (34,43%), cât și în opinia cadrelor didactice (37,79%).

O părere aproximativ similară o au studenții arabi (25%) și cadrele didactice (27%) cu privire la motivarea procesului de învățare a limbii române: pentru a continua cu succes studiile la următoarele etape de instruire.

Dorim să remarcăm și opinia studenților (46,3%) și a cadrelor didactice (37%) cu privire la motivația învățării: pentru a asigura succes viitoarei activități, ceea ce sugerează că studenții arabi, o bună parte, sunt motivați pentru a crește în cariera profesională.

Itemul 3 a solicitat studenților arabi expunerea pe o scală de la 1 la 8 a *dificultăților pe care le întâmpină în procesul de studiere a limbii române ca limbă străină*. Clasificarea stabilită în funcție de alegerile studenților arabi și a cadrelor didactice este următoarea (Tabelul 3.8):

Tabelul 3.8 Tabelul comparativ al dificultăților pe care le întâmpină studenții arabi în procesul de învățare a limbii române ca limbă străină

Dificultăți	Cadre didactice	Stud. arabi	Locul	
			CD	S
1. Frica de a vorbi în limba română	14%	24%	4	2
2. Dificultăți de pronunție corectă	23%	18%	1	1
3. Lipsa vocabularului și utilizarea corectă a vocabularului	10%	13%	6	4
4. Dificultăți gramaticale	14%	9%	3	6
5. Lipsa de înțelegere a mesajului prin audiere, nivelul scăzut de percepție	11%	11%	5%	5%
6. Dificultăți în descifrarea mesajului scris (lectură)	8%	9%	7%	7%
7. Dificultăți de vorbire în limba română (exprimarea orală)	16%	13%	2	3
8. Dificultăți de exprimare în scris (scrierea)	4%	3%	8	8

Am remarcat că, în ambele grupe experimentale: studenții arabi și cadrele didactice – pe prima poziție se plasează același tip de probleme: *dificultăți de pronunție corectă în exprimarea orală*. Pe poziția a doua sunt expuse opinii diferite: cadrele didactice consideră că studenții arabi întâmpină dificultăți de exprimare în limba română, iar studenții arabi sunt de părere că una dintre problemele de bază este bariera psihologică în comunicare, frica de a vorbi în limba română, ceea ce devine un obstacol în comunicare eficientă în limba română.

Pe ultimul loc (8), în ambele grupuri, se află motivul: *dificultăți de exprimare în scriere*.

La **itemul 4** studenților arabi li s-a solicitat stabilirea tipurilor fenomenelor sistemului fonetic al limbii române care, în opinia lor, sunt *cele mai dificile în procesul de învățare a limbii române și exprimare corectă*, să selecteze 3 variante de răspuns.

Rezultatele chestionării au arătat (Tabelul 3.9) că cele mai dificile fenomene pentru asimilare sunt pronunțarea sunetelor vocalice (22,3%), a diftongilor (32%), a triftongilor (34%), sunetelor consonantice (43%), intonația în enunțuri (9%).

Tabelul 3.9 Fenomene ale sistemului fonetic al limbii române dificile pentru studenții arabi

Nr.	Fenomene dificile pentru asimilarea sistemului fonetic	%
1.	Intonația specifică limbii române	2%
2.	Intonația în frază, propoziție	5%
3.	Sunete vocalice	22,3%
4.	Diftongi	32%
5.	Triftongi	34%
6.	Sunetele consonantice	43%
7.	Îmbinarea consoanei și vocalei într-o silabă	2%
8.	Combinația tonurilor	5%
9.	Intonații (diftongi ascendenți, descendenți)	9%

Studenții arabi au observat, de asemenea, că în limba română există o serie de sunete care nu există în limba arabă, sunt cuvinte care se pronunță la fel, dar se scriu diferit, la fel sunt diferențe destul de mari dintre pronunție și scriere, în urma cărora au apărut prea multe erori pe care studenții arabi le comit în comunicare.

La **itemul 5**. *Ce bariere întâmpinați în pronunțarea diftongilor ascendenți și descendenți în limba română?* studenții arabi au observat că pronunțarea diftongilor ascendenți și descendenți cu diferite durate de pronunție, îmbinarea consoanei și a vocalei într-o silabă și accentuarea lor sunt cele mai dificile subiecte în însușirea diftongilor în limba română, dar și utilizarea acestora în blocurile lexico-verbale.

Răspunzând la **itemul 6**. *Cât de des sunt utilizate în procesul didactic activități de formare a abilităților de pronunție: în cadrul lecției, în laboratorul fonetic, în sălile multimedia?* respondenții au remarcat că utilizează activități de asimilare a sistemului fonetic și de formare/dezvoltare a pronunției, în mod practic, la fiecare lecție (78%) (exerciții de fonetică, exerciții de transcriere fonetică a diftongilor, triftongilor, lectura textelor, dialoguri, discuții etc.),

23% de studenți arabi au menționat că astfel de activități se realizează periodic, iar 7% – că se realizează, din când în când.

Cu regret, am remarcat că laboratoarele fonetice, sălile multimedia se folosesc mai rar în dezvoltarea competenței fonetice, deoarece cadrele didactice folosesc activități specifice pentru a forma competența fonologică cu prioritate în cadrul orelor de limbă română.

La **itemul 7.** *În ce măsură utilizarea laboratorului fonetic este benefică în cadrul procesului de învățare a limbii române ca limbă străină?* studenții arabi au specificat răspunsul astfel: laboratoarele fonetice sunt destul de importante în asimilarea sistemului fonetic, deoarece le pot permite studenților străini să fie mai bine pregătiți pentru a se exprima și a comunica în limba română, pot deveni un model de exprimare pentru utilizatorii cu nivel începător pentru cunoașterea limbii studiate etc. De asemenea, am observat, cu părere de rău, că unii studenți arabi pronunță greșit, comit greșeli în exprimare, iar în comunicare în diferite situații întâlnesc blocaje în exprimare, fiindu-le teamă că vor pronunța greșit.

Studenții arabi sunt de părere că laboratorul fonetic, sălile multimedia ar putea oferi oportunitatea de a exersa pronunția în mod individual, a recepționa mesaje autentice, modele de exprimare fluentă, a folosi softuri specializate de exersare a pronunției, a înregistra propriile exprimări verbale pentru autoevaluare sau pentru a primi feedbackul din partea profesorului sau a colegului. Din această cauză orele în laboratoarele fonetice trebuie să fie interactive, să se folosească softuri specializate, iar materialele să fie digitalizate.

Relativ la opiniile studenților arabi la **itemul 8.** *Ce ar trebui de efectuat pentru a eficientiza procesul de exprimare orală / pronunția / în limba română pentru studenții arabi?* am constatat dorința respondenților de a avea mai multe ore practice de fonetică articulatorie. În cadrul acestor activități ei își pot dezvolta auzul fonematic, memoria, atenția, pot exersa modul de articulare a diferitor foneme, fluenta în exprimare etc. Activitățile didactice specifice axate pe sistemul fonetic și dezvoltarea competențelor fonetice pot contribui la exersarea „blocurilor de exprimare”, utilizarea limbajului în diferite situații de vorbire, comprehensiunea mesajului oral și scris, toate acestea pot contribui la transmiterea clară a propriului mesaj în limba română. E remarcabil faptul că o mare parte dintre studenți (87%) conștientizează aspectul algoritmic în însușirea cu succes a limbii române ca limbă străină, care începe cu formarea de abilități în domeniul pronunției corecte, în cazul în care studenții arabi doresc, cu adevărat, să vorbească într-o limbă română literară, conform normelor ortoepice, și să conștientizeze că o pronunțare corectă poate deveni cheia succesului în comunicare.

Astfel, chestionarul administrat studenților arabi ne-a arătat următoarele:

- Studenții arabi sunt motivați în procesul de asimilare/învățare a sistemului fonetic și formare a competenței fonologice;

- Vor să dobândească cunoștințe profunde despre fonetica și fonologia limbii române;
- Conștientizează necesitatea unor activități specifice concrete direcționate spre asimilarea sistemului fonetic și dezvoltarea competențelor fonologice;
- Optează pentru formarea abilităților de structurare a „blocurilor fonetice” al exprimării individuale în limba română;
- Solicită extinderea activităților de formare și dezvoltare a competenței de pronunție atât în cadrul orelor de curs, cât și în cadrul orelor de laborator, în sălile multimedia etc.

Evaluarea nivelului de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competențelor fonologice

Pentru a determina nivelul actual de asimilare a sistemului fonetic și al competențelor fonologice în limba română la studenții arabi în vederea unei comunicări eficiente în limba română am aplicat *Testul de evaluare al nivelului de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competențelor fonologice* [Anexa 8].

Testul experimental a vizat stabilirea nivelurilor de *conținut* (cognitiv, pragmatic, atitudinal – valoric) și de *structură* (aspecte fonologice generale, caracteristicile prozodice, caracteristicile articulării în limba de studiu), a competenței fonologice [Anexa 7]. În structura testului am inclus următorii itemi:

1. Recepționarea și reproducerea unităților fonetice.
2. Descifrarea blocurilor fonetice și pronunțarea acestora.
3. Transcrierea fonetică a unităților sonore propuse.
4. Completarea spațiilor libere ale exprimării.
5. Citirea expresivă a textului cu respectarea normelor ortoepice.
6. Răspunsul la întrebări.
7. Participarea în conversație dirijată (situație de comunicare).
8. Prezentarea unui monolog tematic (descriere, narare).

Drept reper în stabilirea nivelurilor competenței fonologice și a criteriilor de evaluare au servit descriptorii Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (2018), conform căruia sunt stabilite trei niveluri generale de cunoaștere a unei limbi străine: A, B și C (remarcăm în acest sens că în ediția din 2018 a CECRL a fost introdus și nivelul propedeutic Pre A), raportate la șase niveluri de referință (A1 – A2; B1 – B2; C1 – C2;), care pe dimensiunea controlului fonologic al competențelor fonologice sunt structurate în trei elemente constitutive: controlul fonologic general, articulare sonoră, caracteristici prozodice [Anexa 4] (Tabelul 3.10):

**Tabelul 3.10 Grila controlului fonologic, în baza Cadrului European Comun
de Referință pentru Limbi [CECRL, pag. 136]**

Nive- lul	Controlul fonologic general	Articularea sonoră	Caracteristicile prozodice
A1	Poate pronunța un repertoriu foarte limitat de cuvinte și fraze învățate, care pot fi înțelese cu ceva efort din partea interlocutorilor, utilizate în relațiile cu vorbitorii grupului în cauză. Poate reproduce corect o gamă limitată de sunete, precum și accentul în cuvinte și fraze simple, familiare.	Poate reproduce sunete în limba-țintă, dacă este ghidat cu atenție. Poate articula un număr limitat de sunete, dacă vorbirea interlocutorului este inteligibilă și acesta oferă suport (de ex.: prin repetarea corectă și prin introducerea în procesul de repetare a sunetelor noi).	Poate utiliza caracteristicile prozodice ale unui repertoriu limitat de cuvinte simple și fraze inteligibile, în ciuda unei influențe foarte puternice asupra accentului, ritmului și/sau intonației altor limbi în care el/ea vorbește;
A2	Pronunția este, în general, suficient de clară pentru a fi înțeleasă, dar partenerii din cadrul conversației vor trebui să ceară repetarea unor aspecte, din când în când. O influență puternică din partea altor limbi, accentul ritmul și intonația pot afecta inteligibilitatea, necesitând colaborarea dintre interlocutori. Cu toate acestea, cuvintele familiare se pronunță clar.	Pronunția este, în general, inteligibilă când se comunică în situații simple, uzuale, cu condiția ca interlocutorul să facă un efort pentru a înțelege sunetele specifice. Pronunția sistematic greșită a fonemelor nu împiedică inteligibilitatea, cu condiția ca interlocutorul să facă un efort de recunoaștere și ajustare.	Poate folosi inteligibil în limbajul cotidian caracteristicile prozodice ale cuvintelor și frazelor, în ciuda unei puternice influențe a accentului, intonației și/sau ritmului din alte limbi pe care el/ea le vorbește. Caracteristicile prozodice (de ex., accentul cuvântului) sunt adecvate pentru cuvintele uzuale și enunțuri simple.

B1	Pronunția este, în general, inteligibilă, e utilizată în general corect intonația și accentul la nivel de cuvânt și enunț. Totuși, accentul este, de obicei, influențat de alte limbi pe care el/ea le vorbește.	În general, mesajul este inteligibil pentru toată lumea, în pofda pronunției individuale greșite a sunetelor și cuvintelor, cu care el/ea este mai puțin familiarizat.	Poate transmite lui/ei mesaje într-un mod inteligibil, în ciuda influenței puternice a accentului, intonației și/sau ritmului din partea altei limbi (limbilor) pe care le vorbește.
B2	Poate folosi în general, o intonație adecvată, pune accentul corect și articula individual clar sunetele; accentul tinde să fie influențat de altă limbă(i) pe care el/ea le vorbește, dar are prea puține influențe asupra inteligibilității.	Poate articula un număr mare de sunete în limba română, în mod clar în diverse mesaje de proporții extinse, inteligibile pentru toată lumea, în ciuda câtorva greșeli sistematice. Poate generaliza exprimarea ei/lui pentru a prezice caracteristici fonologice ale celor mai cunoscute cuvinte (de ex., accentul cuvântului) cu o precizie rezonabilă (de ex., în timp ce citiți).	Poate folosi caracteristici prozodice (de ex., accentul, intonația, ritmul) pentru a susține mesajul pe care intenționează să-l transmită, deși cu unele influențe din alte limbi pe care el/ea le vorbește.
C1		Vezi anexa 4 „Grila controlului fonologic”	

În baza rezultatelor analizei cercetătorilor în pedagogie ce țin de domeniul asimilării sistemului fonetic, formării competențelor fonologice și al structurării competenței fonologice, în Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi au fost stabilite trei niveluri convenționale pentru determinarea nivelului de competență fonologică în limba română la studenții arabi, necesare unei comunicări eficiente în limba română: A1 și A2; B1 și B2; C1 și C2. Pentru fiecare nivel, am elaborat criterii fundamentale, de genul:

- Cognitive (de cunoaștere / înțelegere);
- Pragmatice (capacități și abilități);
- Atitudinal-valorice (atitudini valorice și motivaționale).

În baza modelului pe care l-am elaborat am determinat nivelurile de formare a competenței fonologice la studenții arabi din grupele experimentale și de control (Tabelul 3.11):

Tabelul 3.11 Criterii de evaluare a nivelurilor de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competențelor fonologice în limba română la studenții arabi

NIVEL	NIVEL COGNITIV Criterii
A1	Identificarea unităților sonore ale limbi române la nivel segmental și intersegmental; Cunoașterea structurii aparatului de vorbire și a particularităților articulatorii ale sunetelor din limba română; Descrierea trăsăturilor fonetice specifice ale fonemelor vocalice și consonantice; Familiarizarea cu structura fonetică a cuvintelor .
A2	Familiarizarea cu fonetica frazei: accentul, ritmul și intonația; Conștientizarea modificărilor fonologice a sunetelor în procesul de receptare la auz și pronunție; Recunoașterea caracteristicilor psihofiziologice ale limbii; Identificarea variațiilor fonetice în procesul de comunicare, caracteristicile prozodice ale cuvintelor și frazelor; Cunoașterea sistemului internațional de asimilare fonetică a limbajului în limba de studiu; Familiarizarea cu normele ortoepice și ortografice ale limbii române
B1	Distingerea particularităților sistemului fonetico fonologic al limbii române la nivel segmental și intersegmental; Identificarea structurii aparatului de vorbire și definirea bazei articulatorii a sunetelor din limba română; Descrierea trăsăturilor fonetice distinctive ale fonemelor vocalice și consonantice; Familiarizarea cu compoziția fonetică a cuvintelor (în structura silabei, succesiunea fonemelor, accentuarea cuvintelor, lungimea silabelor)
B2	Conștientizarea variațiilor fenomenelor fonetice în procesul de recaptare la auz și de pronunție; Recunoașterea caracteristicilor psihofiziologice ale proceselor de receptare și producere a vorbirii; Identificarea variațiilor fonetice, necesare pentru o comunicare eficientă de facto și a comunicării interculturale incluzive; Cunoașterea sistemului internațional de asimilare fonetică a limbajului în limba de studiu; Descrierea diverselor strategii cognitive a aspectelor sonore și abilitățile de utilizare a lor; Identificarea normelor ortoepice și ortografice ale limbii române
C1	Distingerea aspectelor fonetico-fonologice ale limbii române, a caracteristicilor de funcționare la nivel segmental, intersegmental și suprasegmental; Cunoașterea particularităților mecanismului de generare a vorbirii, structura aparatului de vorbire;

	Descrierea trăsăturilor fonetice distinctive ale fonemelor (sonoritatea, nazalitatea, ocluziunea, labialitatea etc.); Familiarizarea cu componența fonetică a cuvintelor (structura silabică, succesiunea fonemelor, accentuarea cuvintelor, tonurile, asimilarea, lungimea sunetelor); Conștientizarea esenței fenomenelor fonetice în procesul de receptare la auz și pronunție
C2	Recunoașterea caracteristicilor psihofiziologice ale proceselor de receptare și producere a vorbirii; Identificarea variațiilor fonetice, necesare pentru o comunicare eficientă, de facto, și a comunicării interculturale incluzive; Cunoașterea sistemului internațional de asimilare fonetică a limbajului în limba de studiu; Descrierea diverselor strategii cognitive (relații de cauză și efect, evidențierea relațiilor funcționale semnificative etc.) și abilități de utilizare a lor; Cunoașterea normelor ortoepice și ortografice ale limbii române; Identificarea legilor memoriei și a formelor sale, tehnicile de concentrare a atenției, prin diverse aspecte ale mnemotehnicii.
NIVEL	NIVEL PRAGMATIC Criterii
A1	Perceperea și producerea unităților sonore ale limbii române conform normelor ortoepice ale limbii române cu unele abateri de la normă; Aplicarea unităților fonetico-fonologice ale limbii de studiu cu o influență din partea altor limbi pe care el/ea le cunoaște, ce nu constituie un balast de comprehensiune; Realizarea unei exprimări verbale, în general, inteligibile pentru toți interlocutorii, în pofida pronunției individuale greșite a sunetelor și a cuvintelor;
A2	Perceperea, reproducerea și producerea unităților sonore ale limbii române cu unele abateri de la normele limbii-țintă; Pronunțarea greșită cu un înalt nivel de regularitate a unităților sonore este, în general, suficient de clară pentru a fi înțeleasă, în cazul în care interlocutorul va trebui să facă un efort; Aplicarea unităților fonetico-fonologice ale limbii-țintă cu o influență puternică din partea altor limbi pe care el/ea le cunoaște, ce nu împiedică inteligibilitatea; Realizarea unei exprimări verbale, în general, inteligibile, în limbaj cotidian, dar partenerii vor trebui, din când în când, să ceară repetarea unor aspecte; Aplicarea abilităților prozodice pentru cuvinte uzuale și enunțuri simple, cu o influență puternică din partea altei limbi ce poate afecta inteligibilitatea; Receptarea și comprehensiunea la auz a mesajelor simple, uzuale în limba străină; Distingerea caracteristicilor fonetice ale sunetelor limbii române etc.; Analiza compoziției fonetice a cuvintelor;
	Citirea mesajelor/textelor pe teme cotidiene, în conformitate cu regulile ortografice, normele de asimilare fonetică; Inițierea și realizarea unui dialog în limba-țintă pe teme uzuale;

B1	Utilizarea caracteristicilor prozodice în limbajul cotidian (accentul, lungimea vocalelor, intonația, reducerea vocalică etc.) la nivel de cuvânt și enunț; Stăpânirea abilităților intonaționale ca fluența, cursivitatea, pauza și expresivitatea vorbirii, cu o influență din partea altei limbi ce nu afectează inteligibilitatea; Aplicarea normelor articulatorii în pronunțarea unităților fonetico-fonologice ale limbii-țintă; Receptarea și comprehensiunea la auz a mesajelor cotidiene în limba de studiu, în pofida influenței puternice a accentului străin; Distingerea caracteristicilor fonetice specifice ale sunetelor în limba română; pronunțarea unităților sonore, în baza regulilor de asimilare fonetică;
B2	Pronunțarea suficient de clară, în general, inteligibilă a unităților sonore din limba de studiu; Analiza compoziției fonetice a cuvintelor (structura silabică, accentuarea cuvintelor, tonurile, lungimea sunetelor, asimilarea etc.); Ilustrarea pronunției în scrierea fonetică; Citirea mesajelor/textelor pe teme cotidiene, în conformitate cu convențiile ortografice, normele de asimilare fonetică; Varierea intonației și plasarea corectă a accentului logic în enunțuri; Inițierea și realizarea promptă a unui dialog pe teme uzuale, cu o influență în exprimare din partea altor limbi pe care vorbitorul le cunoaște; Comunicarea, în general, inteligibilă în situații cotidiene, în ciuda, pronunției individuale greșite a sunetelor și a cuvintelor, cu care el/ea este mai puțin familiarizat
C1	Articularea unităților sonore ale limbii române conform normelor ortoepice ale limbii studiate, în diverse mesaje de proporții extinse, inteligibile pentru toți interlocutorii, în pofida câtorva greșeli sistematice; Aplicarea unităților fonetico-fonologice ale limbii-țintă cu o influență din partea altor limbi pe care el/ea le vorbește, dar are prea puține influențe asupra inteligibilității; Realizarea unei exprimări verbale, în general, inteligibile, cu utilizarea unei intonații adecvate, accent corect și articulare individuală clară a sunetelor; Utilizarea caracteristicilor prozodice (accentul, intonația, ritmul) la nivel de enunț și frază; Stăpânirea abilităților intonaționale ca fluența, cursivitatea, ritmul, pauza, timbrul și expresivitatea vorbirii pentru a susține mesajul pe care intenționează să-l transmită, deși cu unele influențe din altă limbă(i) pe care el/ea le vorbește;
C2	Valorificarea normelor articulatorii în pronunțarea unităților fonetico-fonologice ale limbii române; Receptarea și comprehensiunea mesajului oral în limba străină, chiar dacă accentul străin este ușor perceptibil; Distingerea caracteristicilor fonetice ale sunetelor din limba română ca: labialitatea, durata etc.; Generalizarea exprimării ei/lui pentru a prezice caracteristici fonologice ale celor mai cunoscute cuvinte, cu o precizie rezonabilă; Pronunțarea clară a unităților sonore, în baza regulilor de asimilare fonetică; Ilustrarea pronunției în scrierea fonetică (a grupurilor de litere, cuvintelor); Analiza compoziției fonetice a cuvintelor (structura silabică, accentuarea cuvintelor, tonurile, lungimea sunetelor, asimilarea etc.);

	Citirea mesajelor/textelor în conformitate cu convențiile ortografice și regulile scrierii fonetice; Pronunțarea clară, coerentă a unităților sonore în limba-țintă și comprehensiunea la un nivel înalt; Inițierea și realizarea promptă a unui dialog intercultural, cu o influență în exprimare din partea altor limbi pe care vorbitorul le cunoaște; Comunicarea în situații cotidiene cu varierea intonației și plasarea corectă a accentului logic în frază.
NIVEL	NIVELUL ATITUDINAL-VALORIC Criterii
A1	Expunerea achiziționată a atitudinii motivaționale pentru stăpânirea unei pronunții inteligibile în limba română conform normelor ortoepice ale limbii de studiu; Demonstrarea unei gândiri conștiente în producerea și utilizarea unităților segmentale în comunicare; Exprimarea dorinței conștiente și perseverenței de a fi eficient în comunicarea cotidiană, dezvoltarea propriei culturi fonologice;
A2	Exprimarea atenției, interesului referitor la corectitudinea propriei exprimări în limba de studiu, capacitatea de autoverificare; Capacitatea de autodezvoltare, autoafirmare datorată caracteristicilor formate ale competenței fonologice; Pregătirea adecvată pentru formarea continuă și dezvoltarea propriei competențe fonologice pentru comunicarea socială și profesională;
B1	Exprimarea nivelului de achiziție a motivației interne și a atitudinii pozitive pentru exprimarea verbală orală inteligibilă în limba română, în conformitate cu normele limbii studiate; Demonstrarea unei gândiri conștiente la producerea și utilizarea unităților segmentale și suprasegmentale în comunicarea pentru limba de studiu; Manifestarea dorinței conștiente și a perseverenței de a fi eficient în comunicarea interculturală;
B2	Exprimarea atenției, interesului referitor la corectitudinea propriei exprimări în comunicarea cotidiană, capacitatea de autoverificare; Capacitatea de autodezvoltare, autoafirmare datorată caracteristicilor competenței fonologice; Pregătirea adecvată pentru formarea continuă și dezvoltarea propriei competențe fonologice pentru comunicarea socială;
C1	Expunerea achiziționată a atitudinii motivaționale pentru stăpânirea unei pronunții inteligibile, în conformitate cu normele limbii studiate; Demonstrarea unei gândiri conștiente la producerea și utilizarea corectă a unităților segmentale, intersegmentale și suprasegmentale în limba-țintă; Exprimarea dorinței conștiente și perseverenței de a fi eficient în comunicarea interculturală, dezvoltarea propriei culturi fonologice; Exprimarea atenției, interesului referitor la corectitudinea propriei exprimări în comunicarea cotidiană, capacitatea de autoverificare;
C2	Folosirea unei game variate de caracteristici fonologice în limba română cu un nivel înalt de control al deprinderilor fonetice; Asimilarea caracteristicii prozodice; accentul în diferite blocuri de asimilare a sistemului fonetic;

	Însușirea justificată a intonației astfel încât aspectele mesajului au devenit mai clare și mai precise; Stabilirea inteligibilității în transmiterea eficientă a blocurilor fonetice, lexicoverbale, reproductivă ale informației; Eficiența comunicării se transmite prin nuanțe fine de sens fonetic, lexical, gramatical, sintactic; Realizează discursurile inteligibile, poate varia intonația și plasa corect accentul.
--	--

Analiza rezultatelor chestionarelor (Tabelul 3.12) arată că nivelul de formare a competenței fonologice în grupul de *control și experimental* este aproape egal, diferența fiind nesemnificativă.

Tabelul 3.12 Date experimentale comparate privind nivelul de asimilare a sistemului fonetic și formare a competenței fonologice la studenții arabi din grupul de control și experimental la etapa de constatare

Grup	Număr	Nivelul A1	Nivelul A2	Nivelul B1	Nivelul B2	Nivelul C1	Nivelul C2
de control	27	82,5	5,85	6,00	6,00	Ind. in/extra Gr. I.	Ind. in/extra-Gr. I.
experimental	25	88,7	4,3	6	1	Ind. in/extra Gr. I.	Ind. in/extra-Gr. I.

Analiza rezultatelor testului de evaluare la *etapa de constatare* a experimentului ne-a semnalat că studenții arabi din grupul de control și cel experimental întâmpină anumite dificultăți în procesul de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competenței fonologice în limba română ca limbă străină:

- Recepționarea la auz, reproducerea și producerea incorectă a unităților sonore ale limbii române: auz fonematic „fragil” dezvoltat;
- Încălcarea normelor ortoepice în articularea sunetelor în limba română; baza articulatorie neadaptată pentru articularea sunetelor în limba română;
- Confundarea duratei diftongilor ascendenți și descendenți (lungi-scurți);
- Rostirea prepalatală în loc de cea postpalatală;
- Rostirea unităților monofonematice ale consoanelor compuse din limba română; a africatelor înaintea vocalelor;
- Receptarea unităților (blocurilor) consonantice compuse din limba română, a africatelor în poziție finală;
- Neclaritatea între cuvinte care se pronunță în mod asemănător, dar au sensuri diferite;

- Inexactitatea cuvintelor care se scriu aproximativ la fel, dar se pronunță diferit și au sensuri diferite;
- Pronunțarea corectă a blocurilor sonore cauzată de discrepanțe dintre pronunție și ortoepie: greșeli în pronunțare determinate de diferența dintre pronunția unităților fonetice și ortografia cuvintelor în limba engleză;
- Aplicarea aspectelor articulatorii, prozodice din limba română cu o influență puternică din partea altor limbi pe care studentul arab le cunoaște. Am identificat două surse de greșeli: a) influența limbii materne (araba); b) influența altor limbi străine pe care studentul arab le-a învățat anterior (de ex.: germană, spaniolă etc.);
- Cunoaștere scăzută a modalităților de scriere fonetică și aplicarea ei în practică;
- Realizarea unei exprimări verbale incorecte la care studentul depune un efort deosebit etc.

Tabelul 3.13 Tipuri de greșeli frecvente

Nr.	Tipul de greșeli	%
1.	Articularea incorectă a sunetelor, nerespectarea duratei sunetelor, variații ale duratei sunetului atunci când este urmat de o consoană sonoră sau surdă;	44%
2.	Inexactitatea între cuvinte care se scriu aproximativ la fel, dar au sensuri diferite și de pronunță diferit;	36,6%
3.	Articularea incorectă a grupurilor de sunete și a cuvintelor (baza articulatorie nedevelopată pentru articularea sunetelor în limba română);	22%
4.	Cunoașterea scăzută a modalităților de scriere fonetică și aplicarea ei în practică	45%
5.	Inexactități în accentuarea silabelor în cuvinte care pot cauza neclarități de percepere a mesajului sonor;	19%
6.	Diferența dintre pronunție și ortografie;	29%
7.	Nerespectarea formelor slabe și puternice ale unităților funcționale;	54%
8.	Nerespectarea intonației la întrebări generale și speciale;	23,7%
9.	Neperceperea celor patru tipuri de citire a vocalelor în limba română, care cauzează confuzii în pronunție;	26%

10.	Perceperea neadecvată a mesajului sonor;	51%
11.	Realizarea unei exprimări verbale incorecte;	39%
12.	Modul de exprimare în limba română sub influența altei limbi străine învățate de către studenți anterior.	18%

Drept urmare a celor examinate, am observat greșelile multiple de pronunție în exprimarea verbală a studenților arabi. Aceste greșeli le-am aranjat în trei categorii: erori cauzate de transferul lingvistic de cunoștințe din limba maternă în limba studiată (limba română); erori determinate de specificul limbii române, sistemului sonor și lingvistic al acesteia, erori de asimilare-învățare a sistemului fonetic. Oricât de nesemnificative ar fi aceste greșeli, nu le putem neglija în procesul de predare-învățare-evaluare a limbii române ca limbă străină, deoarece pronunția este expresia verbală a limbii, modul de prezentare individualizată a limbajului; de felul exprimării în limba de studiu (în cazul nostru, al limbii române) depinde în mare parte calitatea mesajului, ținuta lingvistică.

Cercetătorul A. Chirdeachin menționa „studierea unei limbi diferite (străine – mențiunea ne aparține) este imposibilă fără o învățare minuțioasă a pronunției acesteia, care constituie o condiție obligatorie pentru însușirea ei calitativă. Fără cunoașterea foneticii și stăpânirea pronunției, un cunosător de limbă străină ar fi ca un medic fără cunoașterea anatomiei sau ca un matematician fără cunoașterea aritmeticii” [25, pp. 226-227].

Identificarea și analiza greșelilor comise de către studenții arabi constituie un instrument util pentru cadrele didactice care furnizează informații despre punctele tari și punctele slabe ale procesului de învățare a studenților arabi, despre eficiența modului de lucru, despre metodele și tehnicile de învățare. O astfel de examinare a procesului de învățare poate influența profesorul în organizarea demersului didactic, alegerea strategiilor de lucru. Corecțiile trebuie să le facem în mod constructiv, cu tact pedagogic, fără a ignora încrederea studentului în puterile sale.

Așadar, în urma diagnosticării situației reale cu privire la asimilarea sistemului fonetic și formarea competențelor fonologice în limba română la studenții arabi am constatat că problemele relativ la asimilarea sistemului fonetic și formarea competențelor fonologice la nivel universitar sunt determinate, într-o măsură, de lipsa unui sistem metodologic de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competențelor fonologice la studenții arabi, sistem cu care ar trebui să se familiarizeze atât cadrele didactice, cât și studenții străini. Aplicarea acestui sistem ne-ar putea oferi oportunități pentru asimilarea sistemului fonetic și pentru formarea competențelor fonologice atât prin cursul universitar de pregătire Limba română pentru studenții străini – Fonetica

articulatorie, cât și pentru cursurile proiectate la nivel de program Limba română în cadrul întregului proces de formare continuă.

Aplicarea sistemului metodologic ne va conduce spre: dezvoltarea „carierei de exprimare” a studentului arab, identificarea și corectarea dificultăților în exprimarea orală în limba română; îmbunătățirea competențelor de comunicare a studentului arab; formarea culturii comunicării fonologice în limba română ca limbă maternă.

3.2 Validarea experimentală a Modelului tehnologic de formare a competenței fonetice în limba română la studenții arabi

Experimentul de formare a fost realizat la anul pregătirilor pe parcursul anilor de studii 2016-2017.

Grupul experimental a fost constituit din 40/50 de studenți de la anul pregătitor al Universității de Stat de Medicină și Farmacie „N. Testemițanu” din orașul Chișinău, încadrați în procesul de formare inițială la programul de studii Limba română pentru studenții străini (an pregătitor). Scopul experimentului a fost implementarea *Modelului tehnologic de formare a competenței fonetice în limba română la studenții arabi* și stabilirea eficienței procesului educațional în baza acestui Model tehnologic.

Designul experimental a fost conceptualizat în baza *Modelului tehnologic de formare a competenței fonetice în limba română la studenții arabi (Figura 2.8), Curriculumului Limbii române pentru studenții străini (anul pregătitor) [Anexa 3]*.

Am constatat că, întrucât pronunția este fonetică, ea trebuie studiată, de fapt, prin observarea activităților organelor de vorbire și ascultare a articulării competente. Datorită acestui fapt, cercetarea sistemului fonetic l-am realizat *simultan* în trei aspecte:

- Aspect articulator (anatomic și fiziologic) – analiza sunetelor ținând cont de „creativitatea” lor: activitatea corzilor vocale, a organelor de vorbire etc.;
- Aspectul fonologic (funcțional) – se va determina care funcții produc sunetele, cum funcționează fonemele;
- Aspectul fizic (acustic) – explorarea sunetelor cu fluctuații ale fluxului de aer, care accentuează caracteristicile fizice ale fonemelor: durata, puterea, frecvența.

Prin urmare, explicând și exersând pronunția, e necesar să dezvăluim toate elementele creative și capacitățile ei de a conduce un proces de învățare.

Ținem să menționăm: competența fonologică este, de fapt, o competență a exprimării orale pe care studenții arabi o formează treptat. Ea constă în asimilarea cunoștințelor care le permite studenților arabi să se pronunțe în limba română în cele mai diverse situații de comunicare prin crearea unui raport interactiv între un emițător și un destinatar care dispun de capacitatea de a se

înțelege. Printre particularitățile exprimării orale în calitate de mijloc de comunicare putem enumera următoarele:

- Competența fonologică este *informativă*. Vorbim ca să expunem idei, sentimente, atitudini;
- Prin formă și conținut competența fonologică este *individuală*. În procesul învățării este necesar ca studenții arabi să utilizeze productiv vocabularul și prin „exprimarea enunțiativă” de care dispun;
- Competența fonologică este *motivată*, deoarece procesul de exprimare a studentului exprimă necesitatea lui de a comunica.
- competența fonologică face parte dintr-un proces *bilateral*. Lectura și interlocutorul depind unul de altul. Acad. N. Jinkin afirmă că pentru a percepe și înțelege o limbă e necesar să știi a o folosi în vorbire [108, pp. 19-20]. Comprehensiunea se formează pe parcursul exprimării, iar exprimarea pe parcursul comprehensiunii;
- comprehensiunea este *spontană*, ceea ce înseamnă că educabilul trebuie să dețină o serie de automatisme;
- comprehensiunea trebuie *să se deruleze într-un ritm normal* [55, p. 74-77].

Exercițiul este o modalitate de aplicare practică a cunoștințelor teoretice. În ansamblul lor, exercițiile sunt procedee care duc la formarea deprinderilor, priceperilor și automatismelor, care pot asigura însușirea materialului lingvistic care stă la baza activităților de vorbire. La elaborarea exercițiilor am amplificat progresia gradată a dificultăților.

Există o mare diversitate a exercițiilor: *după funcția realizată* – introductive, de observare, de aplicare, de creație, de evaluare, corective, de consolidare; *după aspectul social* – individuale, colective, mixte, de echipă; *după nivelurile limbii* – fonetice, lexicale, gramaticale; *după gradul de modificare a materialului de limbă* – de substituie, de completare, de transformare; *după tipul de activitate verbală* – de audiere, de vorbire, de citire, de scriere; *după structura materialului* – de vorbire dialogată și monologată etc.

Toate aceste tipuri de exerciții servesc la însușirea anumitor aspecte ale limbii.

Ținând cont că în limba română există multiple reguli de pronunție, dar și multe excepții de la aceste reguli, considerăm, în acest sens, că însușirea pronunției exactă pe un sistem de exerciții „punctuale” va contribui în mod sigur la eficientizarea acestui proces (Figura 3.1):

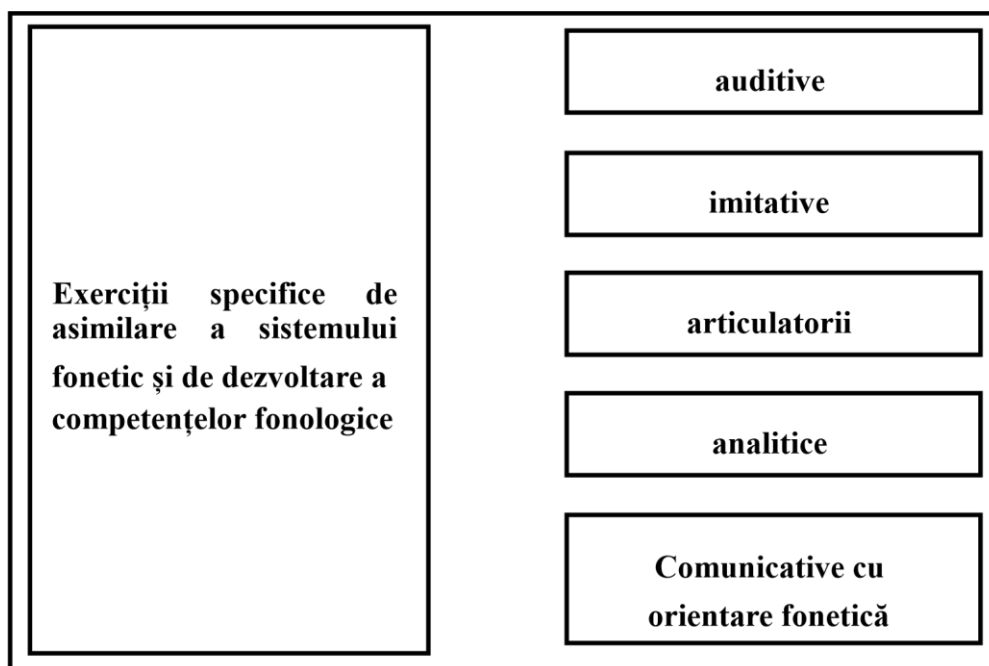


Fig. 3.1 Tipologia exercițiilor de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competențelor fonologice în limba română la studenții arabi

Exercițiile auditive sunt orientate spre formarea deprinderilor de înțelegere la auz a unităților sonore din limba română (baza perceptivă a limbii de studiu): studenții audiază stimulii prezentați, obișnuindu-se cu imaginea acustică a cuvintelor, memorizează aspectul grafic al cuvântului, fixează cuvântul în memorie.

Activitățile de formare a competenței fonologice trebuie să se axeze pe exerciții de *ascultare activă* („audiere cu un anumit scop”), care sunt asigurate de sarcini didactice ce solicită atragerea atenției asupra calității necesare a unui anumit sunet/fonem, aceasta stimulează identificarea în fluxul sonor a sunetului concret pentru a fi asimilat. Exercițiile de ascultare activă sunt parte integrantă a exercițiilor acusticoarticulatorii, acestea contribuind la dezvoltarea auzului fonematic și pregătesc terenul pentru activități de reproducere.

Metodologic este recomandabilă prezentarea sunetelor pentru a identifica fonemele care disting două cuvinte. Aceste sarcini pot fi efectuate și cu suport vizual (text grafic, imagini etc.).

Exercițiile de audiere se realizează, în special, pentru a oferi studenților o varietate de voci, cu diferit registru/timbru și caracteristici, folosindu-se înregistrări audiovideo pentru dezvoltarea auzului fonematic. De exemplu:

- *Citiți cuvântul care se pronunță cu dificultate și completați spațiul cu elemente la nivel segmental.*

exemplul

imaginea

- Ascultați și completați spațiile libere (la nivel intersegmental).

exemplul

imaginea

Exercițiile imitative (receptiv-imitative) includ repetarea simplă a sunetelor, grupurilor de sunete, cuvintelor, sintagmelor și enunțurilor. Exercițiile imitative sunt cel mai frecvent tip de exerciții fonetice. Ele contribuie la dezvoltarea abilităților auditive și articulatorii, formează deprinderi de stabilire a expresiilor acustice și articulatorii a cuvintelor și abilități de autoevaluare, contribuie la dezvoltarea auzului fonetic și fonematic, conform normelor ortoepice ale limbii române. Imaginea vorbirii din perspectivă acustică este echivalentă cu cea fonetică a pronunției. Trecerea de la un aspect la altul se realizează prin asimilarea codului, adică găsirea unei corespondențe între sistemul mișcărilor de vorbire și combinațiile de semne ale sunetului care apar în aceste mișcări de vorbire. Cu toate acestea, trebuie avut în vedere faptul că nu toți studenții au abilități imitative bune.

Exercițiile imitative trebuie să semnalizeze prin imitarea conștientă a modelului care mobilizează toate eforturile studenților arabi și îi direcționează pentru reproducerea de înaltă calitate a unui sunet nou. Realizate în mod regulat, exercițiile de imitare conștientă ajută la depășirea interferenței interlinguale și intralinguale, în special, substituirea sunetului din limba română cu cel din limba maternă. Imitarea simplă, fără conștientizarea sunetului din limba română nu este destul de eficientă, deoarece studenții arabi tind să perceapă sunetele din limba română prin prisma bazei articulatorii/de pronunție a limbii materne.

Acest tip de exerciții facilitează dezvoltarea capacității de receptare și reproducere a unităților sonore prezentate pentru asimilare și se realizează în două faze consecutive:

- Etapa de receptare (studentul arab ascultă și încearcă să recepționeze cele auzite);
- Etapa de reproducere (studentul arab reproduce sunetele, îmbinările de sunete, cuvintele pronunțate de către vorbitor).

Exercițiile imitative se pot realiza în cor, în grup sau individual, cu scopul de control și corecție a greșelilor/erorilor, model fiind profesorul sau o sursă audio. Pe durata îndeplinirii exercițiilor, profesorul corectează greșelile studenților și pune întrebări (*Ce greșeală ați comis?*, *Care este cauza?*, *Ce a influențat pronunțarea incorectă?*). De exemplu:

• Citiți și imitați cuvintele care conțin diftongi descendenți: *iarbă, miere, duios, mediu, pleacă, vreodată, soare, profesoară, creioane, foarfecă, plouă, basmaua, dezleagă*.

Exercițiile articulatorii. Scopul unor astfel de exerciții este formarea deprinderilor de articulare. De regulă, aceste exerciții dezvoltă și abilități de tehnică de citire. Atenția studenților este concentrată nu pe aspectul conținutului, ci pe forma fonetică a cuvântului/ sintagmei/ frazei. Exercițiile articulatorii sunt construite pe bază de opoziții fonematice distinctive. Opozanții sunt incluși în tranșe sonore complexe. De exemplu:

- Citiți: O poezie referitoare alternanțe vocalice și consonantice:

Păsările mănâncă viermi.

Niște păsări mănâncă viermi.

Niște păsări mănâncă niște viermi.

Niște păsări doresc să mănânce niște viermi.

Exerciții analitice. Exercițiile analitice sunt utilizate pentru identificarea și analiza particularităților sistemului fonetic al limbii: locul silabei accentuate în cuvânt, durata vocalelor, asimilarea consoanelor, grupurile ritmice, locul intonației în rostire etc. În baza unor astfel de exerciții, se dezvoltă gândirea analitică a studenților, ce contribuie la formarea abilităților de autoevaluare și autocorecție în formarea competenței fonologice. De exemplu:

- Identificați locul accentului în următoarele cuvinte (nivel intersegmental): *medic, pește, casă, formă, cheie, amar, rector, bold, tartă, bar, ură, înalt, fân, aer, fiu, râu.*
- Ascultați și repartizați cuvintele ce conțin diftongi ascendenți și diftongi descendenți, formați înbinări de cuvinte.

<i>Viață, miere, voios, studiu, pleacă, vreodată, arăboaică, trei, verzui, mâine, beau</i>		
<i>Viață, miere, voios, studiu...</i>	<i>arăboaică, trei...</i>	<i>Viață bună Arăboaică bogată</i>

Exercițiile comunicative cu orientare fonetică sunt realizate cu suport vizual pe o situație concretă. În procesul de organizare a acestor exerciții este necesar a selecta astfel de suporturi încât studenții arabi să utilizeze în textul monologat sau dialogat cuvinte, structuri intonaționale care solicită o atenție specifică pentru a preîntâmpina interferența [Anexa 11].

De exemplu:

- Citiți întrebările, respectați intonația ascendentă-descendentă și accentul sintagmic.
- Ce particularități ale intonației ați observat?
- Ce țară reprezintă această imagine?
- Ce mai vedeți în această imagine?
- Ce locuri interesante v-ar plăcea să vedeți în acest oraș?

Pentru a pregăti baza articulatorie a pronunțării unităților sonore în limba de studiu se recomandă realizarea gimnasticii fonetice/articulatorii. „Gimnastica fonetică este un exercițiu special de antrenare/formare a pronunției care avertizează uitarea materialului fonetic și previne automatizarea abilităților de pronunție” [60, p. 25].

Scopul gimnasticii fonetice/articulatorii constă în: anticiparea și înlăturarea posibilelor dificultăți fonetice de diferit gen – acustic/auditiv, de pronunție, ritmico intonațional. Se axează

prioritar pe dezvoltarea abilităților fonetice care s-au dovedit a fi insuficient formate. Conținutul gimnasticii fonetice/articulatorii poate fi variat. De exemplu:

- articularea unor sunete, grupuri de sunete, cuvinte cu o pronunție dificilă pentru studenți;
- citirea cuvintelor, propozițiilor, dialogurilor, textelor de mici proporții, versurilor, frământărilor de limbă; audierea pentru identificarea erorilor în pronunție;
- recunoașterea la auz a dialectului;
- determinarea atitudinii față de ceva după intonație;
- pronunțarea aceleiași fraze cu diferită intonație, în funcție de sarcina de vorbire;
- repetarea după pauză:
- repetarea sincron(izată) după profesor, coleg, actor/prezentator;
- recunoașterea cuvintelor după auz, memorarea lor și repetarea ulterioară etc. (vezi Anexa 11).

În timpul realizării gimnasticii articulatorii studentul trebuie să-și mobilizeze atât atenția voluntară, cât și cea involuntară față de modul de articulare/pronunție. Un anumit sunet (din cele dificile pentru pronunțare sau care nu au fost însușite de studenți) ar trebui să fie în vizorul cadrului didactic. Sarcina trebuie formulată după cum urmează: „Repeți cuvintele după mine (prezentator), acordând atenție sunetului...”. Conținuturile lexicogramaticale, evident, sunt introduse în gimnastica articulatorie, dar accentul trebuie focusat pe aspectele fonetico-fonologice/de pronunție.

De regulă, gimnastica articulatorie se proiectează gradual: de la unități mai mici (subiectul propriu-zis al antrenamentului) spre cele mai mari, unde aceste unități apar în diferite combinații. De exemplu: *î-â – în – lână – mână, răs, câini, pâine* etc.

Gimnastica articulatorie nu are și nu poate avea un loc fix în cadrul orei. Totul depinde de succesiunea sarcinilor unde studenții arabi întâmpină dificultăți fonetice. Gimnastica articulatorie ajută la anticiparea sau evitarea problemelor în pronunție. Se efectuează gimnastica articulatorie, de regulă, la începutul lecției, pentru pregătirea tematicoaferivă a studenților, neutralizarea impactului mediului fonetic din limba maternă, adaptarea bazei articulatorii pentru pronunțarea sunetelor.

Gimnastica articulatorie poate preceda activitățile de citire, în acest context, ea se realizează în baza textului pentru lectură, din care sunt extrase „dificultățile fonetice”, care apoi sunt oferite studenților pentru imitație conștientă.

Pentru a menține atenția asupra procedurii de articulare corectă a sunetelor în limba țintă pe parcursul întregii activități a studenților se recomandă a completa Agenda articulatorie/Agenda de observație, în cadrul căreia fiecare student își înscrie greșelile comise, comentariile asupra lor, regula de pronunțare corectă (vezi Anexa 9).

Un mijloc eficient în formarea competenței fonologice este *Laboratorul fonetic* sau *Laboratorul multimedia*, care e dotat cu utilaj tehnic și mijloace audiovideo. Softurile educaționale etc. oferă multiple oportunități studentului arab de a exersa intensiv unitățile fonetice învățate, în sala de curs cu ajutorul mijloacelor audio și video, de a intra în contact cu limba autentică.

Laboratorul fonetic este locul care oferă studentului arab posibilitatea de a recepta, reproduce, exersa, fixa elementele fonologice învățate, de a dobândi acuratețe în exprimare. În acest sens, se vor utiliza exerciții fonetice specifice înregistrate pentru formarea competenței fonologice, dar și modalități active și interactive de înregistrare a exprimării proprii, cu posibilitatea autoevaluării, evaluării reciproce, în baza modelului propus sau evaluării de cadrul didactic. În acest sens, trebuie să fie acordată multă atenție materialului selectat și propus studentului arab pentru exersare. Nu se recomandă a oferi studentului arab pentru exersare unități fonetice pe care acesta nu le-a învățat, cu atât mai mult cu cât aptitudinea de a deosebi sunetele/modul de articulare nu se limitează doar la o simplă imitare, deoarece procesul de pronunție nu este privit doar ca un proces „automatizat”, dar ca un proces „conștientizat”. În laborator nu se recomandă a scrie, ci este recomandabilă proiectarea textului, paralel cu banda sonoră, spre a verifica puterea de receptare corectă. Cu toate că laboratorul este un mijloc specific pentru exersarea deprinderilor fonologice, nu se preconizează folosirea lui excesivă.

Cercetările în domeniu arată că durata unei ședințe în laboratorul fonetic este de maximum 30 de minute. În acest sens, se recomandă ca activitățile didactice în cadrul cursului de Limbă română să fie integrate, fiind combinate activități tradiționale cu cele din laboratorul fonetic. Astfel, rigurozitatea și exactitatea constituie o condiție de bază pentru realizarea laboratoarelor fonetice.

Laboratorul fonetic pentru studiul limbii române este un instrument care favorizează accesul la învățământul diferențiat. Profesorul poate utiliza calculatorul, mijloace audiovideo pentru a oferi materialele de studiu studenților; totodată, poate înregistra activitatea desfășurată prin intermediul laboratorului fonetic. Utilizarea laboratorului fonetic asigură monitorizarea activității studentului arab din partea cadrului didactic și posibilitatea ca fiecare student arab să se autoevalueze, să fie ascultat de către toți colegii sau de cadrul didactic. Laboratorul fonetic permite monitorizarea, mult mai activă, a procesului de formare a competenței fonologice a studenților arabi, crearea de programe de studiu personalizate în funcție de evoluția acestora.

Beneficiile utilizării laboratorului fonetic sunt multiple atât pentru studenți, cât și pentru cadrele didactice. Audiția la un nivel înalt de calitate (aspect foarte important în învățarea unei limbi străine) permite studentului de a se familiariza cu pronunția autentică, de a-și adapta auzul fonematic la diferite registre articulatorii. Studentului i se asigură intimitatea necesară studierii limbii străine, fără „a fi supus opiniei altor colegi” atât în cadrul activităților de contact direct, cât

și individual. Asimilarea informației se realizează extrem de rapid, iar percepția limbii de studiu este, în felul acesta, mult mai eficientă.

Un mijloc eficient de formare a competenței fonologice este utilizarea portalurilor, website-urilor specializate pentru învățarea limbii române ca limbă străină. În acest context putem remarca astfel surse informaționale ca:

- LiveMocha – http://livemocha.com/pages/learn_languages/. Portalul LiveMocha este unul din cele mai mari portaluri educaționale în învățare a limbilor străine care oferă posibilitatea de a interacționa cu alți utilizatori și a găsi parteneri de studiu.
- BBC Languages – <http://www.bbc.co.uk/languages/>. Website-ul BBC Languages conține lecții de cultură și vocabular pentru a exersa diferite aspecte fonoarticulatorii.
- Duolingo – <http://www.duolingo.com/>. Grație portalului Duolingo, studenții pot exersa diverse aspecte ale procesului de comunicare, dar și evalua competențele de comunicare în limba română în baza unui set de teste elaborate conform CECRL. În plus, Duolingo oferă studenților o aplicație pentru telefonul mobil, oportunitatea de a continua studiul, de a exersa oriunde și oricând.
- Linguanaut – <http://www.linguanaut.com/>. Website-ul conține o serie de fraze, videoclipuri și teste de evaluare.
- 101 languages – <http://www.101languages.net/>. Cum îi spune și numele, acesta este un portal în dezvoltare, care își propune să ofere lecții pentru învățarea a 101 limbi străine.
- Linguasnet – <http://www.linguasnet.com/Courses.php>. Website-ul oferă lecții de engleză. Acesta are și o secțiune: *Trăiește și muncește (Living and work)*, unde sunt detalii despre țară și condițiile de trai.
- Share Talk – <http://www.sharedtalk.com/>. Portalul este unul gratuit, care distribuie informație imparțială în multiplele platforme media și canale, oferă oportunitatea de a conversa prin chat cu nativii.
- Open Culture – <http://www.openculture.com/freelanguagelessons>. Website-ul permite să accesezi gratis cărți audio, cursuri universitare, meditații la limba engleză, videoclipuri inteligente.
- Poli Everywhere: Host interactive. Online meetings | Poli Everywhere. Este o platformă online dinamică care oferă studenților mai multă interactivitate la orele de română. Le dă posibilitatea să treacă de la învățarea pasivă la cea activă. Au constatat că un mijloc eficient în formarea competenței fonologice în limba română sunt programele de instruire asistate de calculator (Computer assisted Language learning). Multimedia learning este o metodă interactivă care constă în combinarea diferitor tipuri de media, cum ar fi materialele de tip text, audio și video, cu ajutorul cărora se realizează procesul de predare-învățare la oră. Utilizând tehnologiile noi ca o strategie interactivă în procesul de predare-învățare bazate pe sarcini concrete, profesorul motivează

studenții să însușească activ limba străină studiată prin prisma problemelor de viață reală. Avantajele utilizării învățării multimedia sunt multiple:

- a. Îmbunătățesc interesul și motivația; b. Însușesc înțelegerea materialului didactic;
- c. Procesul de învățare este orientat spre sarcini concrete în situații reale de viață;
- d. Influențează pozitiv formarea aptitudinilor și abilităților de vorbire.

Conversațiile online. Discuțiile pe calculator pot reprezenta o experiență fructuoasă pentru cel ce învață o limbă străină, în cazul nostru, limba română. Utilizatorul se poate întâlni prin intermediul rețelei electronice cu alți studenți dornici să învețe o limbă străină și poate comunica cu aceștia prin intermediul textului sau pe cale verbală. Principalele probleme legate de acest tip de comunicare sunt lipsa conținutului și dificultățile de organizare și aranjare a comunicării verbale. Totuși, atunci când conversațiile online se combină cu sarcini didactice și grupuri adecvate de studenți, selectate pe criterii de interese comune, ele pot contribui la realizarea unei comunicări productive și inteligibile.

Tandemul/E-tandemul. Este o cale bună de învățare a unei limbi străine care constă în comunicarea cu un vorbitor nativ, care dorește să-și însușească limba interlocutorului (nativ). Este un fel de soluție „ia de la mine și dă-mi, ca revanșă”, în care cel care vorbește este deopotrivă profesor și student.

Învățarea limbii engleze prin programe de instruire pe calculator pune accentul pe comunicare și pe activități axate pe sarcini de lucru, în care un rol important i se atribuie produsului realizat de student în cadrul procesului de învățare.

Experimentul pedagogic l-am finalizat cu *etapa de control*, care s-a desfășurat pe parcursul semestrului II al anului de studiu 2019-2020 la ULIM, UTM și Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu” din Chișinău. În experimentul de control au fost implicați toți cei 50 de studenți arabi de la etapa experimentului de constatare.

Scopul experimentului a fost examinarea eficacității Modelului tehnologic de formare a competenței fonetice în limba română la studenții arabi în cadrul experimentului de *control* am stabilit următoarele **obiective**:

- Verificarea eficacității Modelului tehnologic de formare a competenței fonetice în limba română la studenții arabi;
- Identificarea schimbărilor la nivel de motivație a studenților, atitudinea lor față de activitățile de asimilare a sistemului fonetic și de dezvoltare a competențelor fonologice;
- Determinarea nivelurilor de formare a competențelor fonologice la studenții arabi ca rezultat al implementării Modelului tehnologic elaborat, compararea datelor obținute în grupul experimental și de control;

- Identificarea perspectivelor de implementare a Modelului tehnologic în practica de formare verbală a studenților arabi la instituțiile de învățământ superior.

Ipoteza cercetării experimentale s-a axat pe conceptul că prin utilizarea unui sistem metodologic direcționat pe formarea competenței fonologice a studenților arabi ce studiază limba română ca limbă străină se asigură o însușire mai temeinică a cunoștințelor și o formare mai bună a abilităților în rândul studenților, precum și creșterea motivației pentru activități de formare și dezvoltare a abilităților și deprinderilor de pronunție, îmbunătățirea competenței fonologice personale.

Ipoteza studiului experimental poate fi confirmată dacă:

1. participă un număr suficient de studenți;
2. sunt prezentate corect datele statistice din grupul experimental și de control;
3. se realizează monitorizarea permanentă a rezultatelor învățării experimentale;
4. se utilizează o prelucrare statistică corectă a datelor obținute.

În cadrul experimentului de control au fost utilizate următoarele metode de cercetare: *observația științifică, metoda chestionării, metoda statistică.*

Pentru a identifica schimbările produse la nivel de motivație a studenților arabi din grupul experimental, atitudinea lor față de activitățile pentru formarea și dezvoltarea abilităților de pronunție și dezvoltarea competenței fonologice, studenților arabi li s-a propus, în cadrul etapei de validare, *să completeze chestionarul folosit anterior*, la etapa de constatare, pentru a compara rezultatele dintre acestea [Anexa 7].

În urma analizei răspunsurilor au fost stabilite următoarele:

La itemul 1, cu privire la *nivelurile de motivație pentru învățarea limbii române* am observat că gradul de motivație a studenților arabi pentru învățare din grupul experimental a crescut semnificativ la etapa de control (Tabelul 3.14):

Tabelul 3.14 Distribuția opiniilor studenților arabi la etapa de constatare și control cu privire la nivelul de motivație pentru învățarea limbii române

Etapa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
De constatare							3%	3%	5%	89%
De control									2%	97%

Studenții la etapa de control își atribuie nivelul 10 într-un procent de 97% (comparativ cu cei de constatare – 89%), nivelul 9 – 2% (comparativ cu cel anterior de 5%). Aceasta semnifică că

în urma implementării Modelului tehnologic studenții sunt mult mai siguri de cunoștințele, depinderile lor, în mare parte sunt scoase blocajele psihologice în comunicarea în română ca limbă străină etc. O altă cauză a creșterii motivației ar fi faptul că formarea/dezvoltarea competenței fonologice la studenții arabi este un indicator stimulator al succesului de comunicare în limba română.

La itemul 2, vizavi de distribuirea opiniilor studenților arabi cu privire la motivele pentru care aceștia învață limba română, am constatat (date prezentate în Tabelul 3.15) că studenții arabi la etapa de control sunt motivați de a avea o carieră de succes (79,4%) decât la etape de constatare (70,62%); a crescut dorința studenților de a cunoaște limba română (38,3% la etapa de control, comparativ cu 13,3% la etapa de constatare), deoarece cunoașterea limbii române facilitează avansarea în carieră, promovarea la locul de muncă.

O creștere semnificativă s-a constatat și vizavi de dorința studenților de a cunoaște un limbaj frumos și coerent – 43,1% la etapa de control, în comparație cu 20,0% la etapa de constatare, or cu ajutorul exprimării și vorbirii corecte și coerente studenții vor putea mult mai ușor să se exprime în limba română, vor fi ascultați cu mai mult interes și atenție, deoarece „demnitatea mesajului” transmisă într-o limbă străină depinde în mare măsură de cultura fonologică pe care o are acesta. S-a observat un interes vădit al respondenților pentru a-și continua studiile în limba română la următoarele trepte de instruire de la 25% (etapa de constatare) la 45% (etapa de control); acest lucru denotă, de asemenea, interesul sporit al studenților pentru a avea o activitate profesională ulterioară de succes (Tabelul 3.15):

Tabelul 3.15 Distribuția opiniilor studenților arabi cu privire la motivele pentru care învață limba română

Nr	Motive	Etapa de constatare	Etapa de control
1	Pentru a avea o carieră de succes	70,62%	79,4%
2	Pentru a fi un model de exprimare în limba română	21,4%	27,3%
3	Pentru a deveni un specialist de calificare înaltă în domeniu	13,3%	38,3%
4	Profesorul explică pe înțelesul studenților, are un stil de predare atractiv	53%	58,6%
5	Din dorința de a cunoaște limba română	22,3%	26,2%

6	Profesorul inspiră respect, este un model	15%	19,4%
7	Materia e interesantă și atractivă	34,43%	41,1%
8	Pentru a avea un limbaj frumos și coerent	20%	43,1%
9	Materiile îmi vor fi utile mai târziu	16,8%	25,3%
10	Pentru a asigura succes viitoarei activități profesionale	46,3%	50,9%
11	Pentru a obține note bune	8%	8,8%
12	A avea încadrarea în exprimarea corectă în limba de studiu	18,4%	23,1%
13	Pentru a fi recunoscut și respectat de ceilalți	5%	9,1%
14	Pentru a fi sigur de ceea ce spun și cum spun	6,3%	9,0%
15	Pentru a primi diplomă de licență	23%	23%
16	Pentru a primi constant o bursă	17,72%	18,5%
17	Pentru că vreau să cunosc mai multe limbi	8,5%	13,8%
18	Pentru a merge la studii peste hotare	14,2%	28,3%
19	Pentru a continua cu succes studiile la următoarele trepte	25%	45%
20	Altele	2%	0%

La itemul 3. Clasificați de la 1 la 8 dificultățile pe care le întâmpinați în procesul de studiere a limbii române ca limbă străină (Tabelul 3.16), s-a constatat că respondenții au rezultate îmbucurătoare referitor la diminuarea numărului de dificultăți pe care le întâmpină. Dacă la începutul experimentului, la etapa de constatare, studenții întâmpinau greutăți majore în utilizarea fenomenelor sistemului fonetic al limbii române, atunci la etapa de validare ca rezultat al implementării Modelului tehnologic de asimilare a sistemului fonetic observăm că frica de exprimare în limba română s-a diminuat de la 19% (constatare) până la 10,2% (control), grație progresului realizat și datorită faptului că studenții nu mai au temerea de a comite greșeli de

pronunție, din contră fiecare greșeală comisă este analizată, examinată cauza comiterii greșelii, identificate regulile utilizării fenomenului fonetic și modul de a depăși această greșeală prin exersarea fenomenului prin diverse exerciții fonetice. S-a înregistrat un adevărat succes la capitolul depășirea dificultăților de pronunție (de la 27% la 11,4%) și perceperea mesajului la auz de la 14% la 7,4%). Din păcate însă, la această etapă, nu au fost depășite de studenți dificultățile gramaticale, de descifrare a mesajului scris și de exprimare în scris, dar acestea vor putea fi atenuate pe parcursul învățării limbii române în următorii ani de studii.

Tabelul 3.16 Dificultăți întâmpinate de studenți în procesul de studiere a limbii române la etapa de constatare și control

Nr.	Dificultăți	Etapa de constatare	Etapa de control
1	Frica de a vorbi limba română	19%	10,2%
2	Dificultăți de pronunție corectă/exprimare orală	27%	11,4%
3	Lipsa de vocabular și utilizarea incorectă a vocabularului	7%	4,8%
4	Dificultăți gramaticale	8%	7%
5	Nivel slab de percepție a mesajului la auz (audiere)	14%	7,4%
6	Dificultăți în descifrarea mesajului scris (lectură)	6%	4,5%
7	Dificultăți de vorbire în limba română (vorbire)	11%	5,6%
8	Dificultăți de exprimare în scris (scriere)	8%	5,2%

La itemul 4, studenții trebuiau să stabilească ce fenomene ale sistemului fonetic al limbii române sunt, după părerea lor, cele mai dificile în procesul de învățare și exprimare în limba română. Astfel, s-a observat o diminuare a dificultăților în însușirea fenomenelor sistemului fonetic al limbii române o bună parte dintre studenții intervievați înțeleg și interpretează corect diferențele dintre sunetele vocalice scurte și lungi (comp.: 43,3 % – la etapa de constatare, 15,1% – la etapa de control); utilizează corect diftongii, triftongii (comp.: 32% – la etapa de constatare,

16,8% – la etapa de control); respectă caracteristicile prozodice (intonația în propoziție și tonurile specifice limbii române) (comp.: 5% – la etapa de constatare, 1,3% – la etapa de control) etc.

Eficientizarea procesului de utilizare a fenomenelor fonetice s-a realizat mulțumită exercițiilor imitative, articulatorii, comunicative cu orientare fonetică etc., care au contribuit, în mare parte, la scăderea dificultăților întâmpinate de studenți. Astfel au fost diminuate barierele pe care acestea le aveau la începutul experimentului. Totodată, rezultatele chestionării, la etapa de control, au arătat (vezi Tabelul 3.17) că anumite dificultăți în utilizarea fenomenelor sistemului fonetic al limbii române persistă, deoarece formarea competenței fonologice se realizează în timp, pe parcursul întregului proces de predare-învățare a limbii în instituția superioară de învățământ și în activitatea verbală.

Tabelul 3.17 Fenomene ale sistemului fonetic al limbii române problematice în asimilare de studenții arabi la etapa de constatare și de control

Număr	Forme dificile pentru asimilare	Etapa de constatare	Etapa de control
1	Tonuri specifice limbii de studiu	2%	1,3%
2	Intonația în propoziție	5%	1,3%
3	Sunetele vocalice	43,3%	15,1%
4	Diftongii	32%	16,8%
5	Sunetele consonantice	22%	16,3%
6	Îmbinarea consoanei și vocalei într-o silabă	2%	0%
7	Combinația tonurilor	5%	3,1%
8	Intonația	9%	4,5%

Itemul 5 al chestionarului a vizat identificarea barierelor pe care le întâmpină studenții în pronunțarea vocalelor, consoanelor. Drept rezultat al experimentului am constatat că dacă la etapa de constatare studenții aveau dificultăți vizavi de utilizarea corectă a vocalelor, consoanelor, ulterior o bună parte dintre studenți înțeleg și interpretează corect diferențele dintre sunetele vocalice scurte și lungi, respectă această regulă și în comunicare, au demonstrat un activism mult

mai înalt și o dezvoltare semnificativă a competenței fonologice, care a condus la înlăturarea în mare parte a barierelor întâlnite anterior.

La itemul 6 s-a urmărit frecvența utilizării în procesul didactic a activităților de formare a abilităților de pronunție: în cadrul lecției, laboratorului fonetic, sălilor multimedia. Studenții (78,8%) au confirmat faptul că activitățile de formare a abilităților de pronunție au avut un rol foarte important atât la formarea competenței fonologice, cât și în consolidarea materiei predate. În viziunea studenților, exercițiile auditive au format deprinderi de înțelegere după auz și pronunție, aceștia s-au obișnuit cu imaginea acustică a cuvintelor, au îmbunătățit pronunția, au sporit comprehensiunea mesajului oral etc.; exercițiile imitative au contribuit semnificativ la dezvoltarea auzului fonetic și fonematic, abilităților de șlefuire a sunetelor; exercițiile articulatorii au îmbunătățit deprinderile și tehnica de pronunție, citire; exercițiile comunicative cu orientare fonetică au contribuit la producerea și utilizarea corectă a unităților segmentale și suprasegmentale în limba-țintă. Strategiile, sistemul de exerciții fonetice utilizat, au specificat studenții, prin varietatea lor și gama largă de operații, au avut un impact major asupra formării competenței fonologice.

Itemul 7 a vizat identificarea rolului laboratoarelor fonetice în procesul de învățare a limbii străine. Rezultatele au arătat că 82,8% de studenți consideră oportună utilizarea laboratoarelor fonetice în procesul de predare-învățare a limbii române, iar sistemul de sarcini concrete elaborate punctual pentru fiecare fenomen fonetic dificil în pronunțare sunt extrem de folositoare, deoarece facilitează procesul de exprimare corectă, pregătire temeinică pentru activitatea personală; or 65,5% dintre studenți optează pentru o exprimare productivă și o comunicare eficientă în limba română. Studenții au remarcat că orele realizate în laborator sunt interactive, „vii”, oferă posibilitatea de a veni în contact cu limbajul autentic, menționându-se că activitățile desfășurate în laboratoarele fonetice sunt mai atractive și mai motivante decât cele clasice (56,7%); acest instrument de lucru s-a dovedit a fi mai tentant, provocând interesul studenților pentru învățare și facilitând asimilarea rapidă de cunoștințe, deprinderi, abilități și atitudini. 56,7% dintre studenții intervievați au specificat că aceste laboratoare reprezintă performanța necesară unui învățământ modern și de calitate, care oferă în același timp o modalitate eficientă de înțelegere praxiologică a cunoștințelor predate. E remarcabil faptul că studenții arabi realizează importanța și beneficiile acestor laboratoare fonetice pentru pregătirea lor care vizează formarea „comunicantului” cu necesități funcțional-comunicative.

În ceea ce privește **itemul 8**: Ce ar trebui de întreprins pentru a eficientiza procesul de exprimare orală/pronunție în limba română?, s-a remarcat doleanța primordială a studenților arabi (79,8%) de a avea mai multe ore practice de fonetică articulatorie, care ar facilita dezvoltarea

auzului fonematic, memoria, atenția, fluența în exprimare, gradul de decodare a mesajului și un nivel înalt al comprehensiunii în exprimarea orală.

Din numărul total de studenți arabi, 76,4% optează pentru realizarea orelor de fonetică articulatorie în laboratoarele fonetice/săli multimedia care sunt foarte utile atât în activitățile de grup, cât și individuale. Respondenții consideră că laboratorul fonetic prin posibilitatea de înregistrare a mesajelor emise oferă multiple deschideri pentru autocontrol, autocorecție, învățare autonomă, în propriul ritm de învățare al fiecărui student în parte.

La etapa finală a cercetării experimentale respondenților li s-a propus drept sarcină determinarea nivelului de formare a competenței fonologice a studenților care învață limba română ca limbă străină. Întrebările testului au fost întocmite astfel încât să dezvăluie nivelurile de formare ale competențelor studenților din cadrul grupului experimental și de control, conform criteriilor de cunoaștere a componentelor competenței fonologice după nivelurile cognitiv, pragmatic și valoric [Anexa 6].

- **cunoștințe:** asimilarea nomenclatorului de reguli ortoepice; recunoașterea tipului de citire în limba română, stabilirea corectitudinii articulării sunetelor vocalice și a grupurilor de sunete cu monoftongi; raportarea mesajului audiat la anumite fenomene fonetice: recunoașterea sistemului internațional de transcriere fonetică a limbajului cuvintelor ce conțin diftongi ascendenți, descendenți pentru completarea spațiilor; reproducerea mesajului ținând cont de caracteristicile prozodice: identificarea tonurilor necesare pentru o comunicare eficientă și perceperea corectă a mesajului, distingerea variațiilor de accent în frază, a caracteristicilor prozodice, ilustrarea modului de articulare a sunetelor, identificarea comprehensiunii sensului integral al mesajului;
- **capacități:** articularea sunetelor, grupurilor de sunete, cuvintelor, enunțurilor, mesajelor în limba de studiu; pronunțarea clară a unităților sonore, în baza regulilor de transcriere fonetică; utilizarea trăsăturilor prozodice (accent, intonație, ritm) pentru redarea unui mesaj în limba română separarea diftongilor, triftongilor în conformitate cu durata lor; comunicarea cu un grad de fluență care face posibilă realizarea unui dialog; realizarea analizei compoziției fonetice a cuvintelor (structura silabică, accentuarea cuvintelor, tonurilor); participarea activă la o conversație utilizând caracteristicile prozodice, inițierea și realizarea promptă a unui dialog tematic, monolog (expunere, descriere etc.)
- **atitudini/valori:** demonstrarea unei gândiri conștiente la producerea și utilizarea unităților segmentale și suprasegmentale în comunicare: exprimarea interesului referitor la comunicarea verbală; diferențierea valorilor cantitative și calitative ale unităților segmentale și suprasegmentale; decodarea mesajului comunicativ; controlul accentului, ritmului și intonației în comunicare; capacitatea de autodezvoltare, autoafirmare datorată caracteristicilor

competenței fonologice; manifestarea dorinței conștiente și a perseverenței de a fi eficient în comunicare și a depăși dificultățile în practica comunicării, permanentizarea atitudinii motivaționale pentru achiziționarea unei pronunții în conformitate cu normele limbii române.

Evaluarea nivelurilor competenței fonologice a fost realizată conform criteriilor de evaluare a nivelurilor de formare a competenței fonologice în limba română la studenții arabi (studiul de caz al lucrării). Astfel, în urma analizei testului de evaluare, putem releva dinamica rezultatelor grupului experimental în formarea competenței fonologice la nivel cognitiv, pragmatic și atitudinal.

În Tabelul 3.18 sunt prezentate datele experimentale comparate la nivelul cognitiv al studenților arabi ca rezultat al implementării Modelului tehnologic.

Tabelul 3.18 Analiza comparativă a nivelului cognitiv al studenților arabi după înfăptuirea programului experimental

	Competențe	Nivel	Experimentul de constatare		Experimentul de control	
			g • c	g • e	g • c	g • e
C U	Reproducerea corectă unei game limitate de sunete, precum și accentul în cuvinte și enunțuri; reproducerea unităților sonore și lexicale dacă este ghidat cu atenție; utilizarea caracteristicilor prozodice ale unui repertoriu limitat de „blocuri simple” în comunicare.	A1	61%	58%	58%	44%
N O	Asimilarea modelelor cu regulile ortoepice; stabilirea corectitudinii articulării sunetelor și a blocurilor de sunete; interpretarea mesajului audiat, explicarea variațiilor de accent și frază.	A2	54%	61%	36%	14%

Ș	Distingerea caracteristicilor prozodice, identificarea comprehensiunii sensului integral al mesajului;	B1	33%	26%	34%	38%
T	recunoașterea sistemului fonetico-fonologic al limbii române; estimarea particularităților mecanismului de generare a vorbirii.					
I	Descrierea sistemului de asimilare a organigramei fonetice; recunoașterea aspectelor fonetico-fonologice ale limbii române la nivel segmental și intersegmental; definirea legilor intonației și a formelor sale.	B2	13%	13%	30%	48%
N						
Ț	Folosirea unei game largi de caracteristici fonologice în limba română; recunoașterea aspectelor fonetico-fonologice ale limbii române la nivel segmental, intersegmental și suprasegmental; asigurarea inteligibilității întregului mesaj.	C1	13%	48%	18%	13%
E						

Utilizarea unei game variate de caracteristici fonologice în limba română; înțelegerea conștientă a semnificației accentului în corpusuri lexico-verbale, enunțuri; practicarea mesajelor clare și precise, respectând ritmul și intonația în limba română.	C2	30%	14%	19%	52%
---	-----------	------------	------------	------------	------------

Analiza datelor experimentale ne permite să constatăm progresul la nivel cognitiv al studenților arabi din grupul experimental (Figura 3.15). Astfel, dacă la etapa experimentului de constatare, rezultatele din grupul de control și din grupul experimental erau aproape egale, atunci la etapa experimentului de control numărul studenților arabi poziționați anterior la nivelul A2 s-a micșorat, în grupul de control, de la 54,0% la 36,0% și în grupul experimental – de la 61% la 14%. Numărul studenților poziționați la nivelul B1 s-a mărit în ambele grupe: de la 33,0% până la 34% în grupul de control și de la 26,0% la 38% în grupul experimental. Atestăm și mărirea numărului de respondenți la nivelul B2, de 13,0% până la 30,0% în grupul de control și de la 13% până la 48% în grupul experimental.

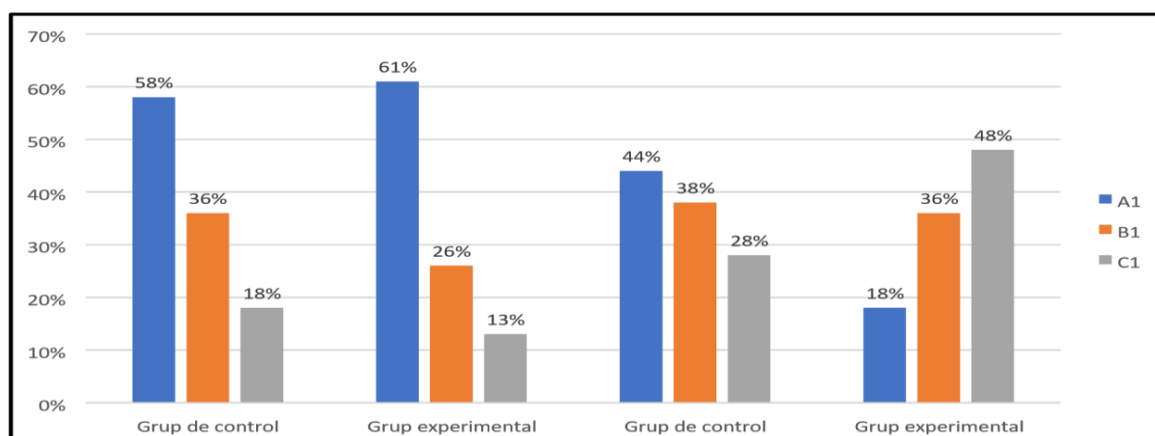


Fig. 3.2 Dinamica nivelului cognitiv atins de studenții arabi din grupul experimental și de control (A1, B1, C1)

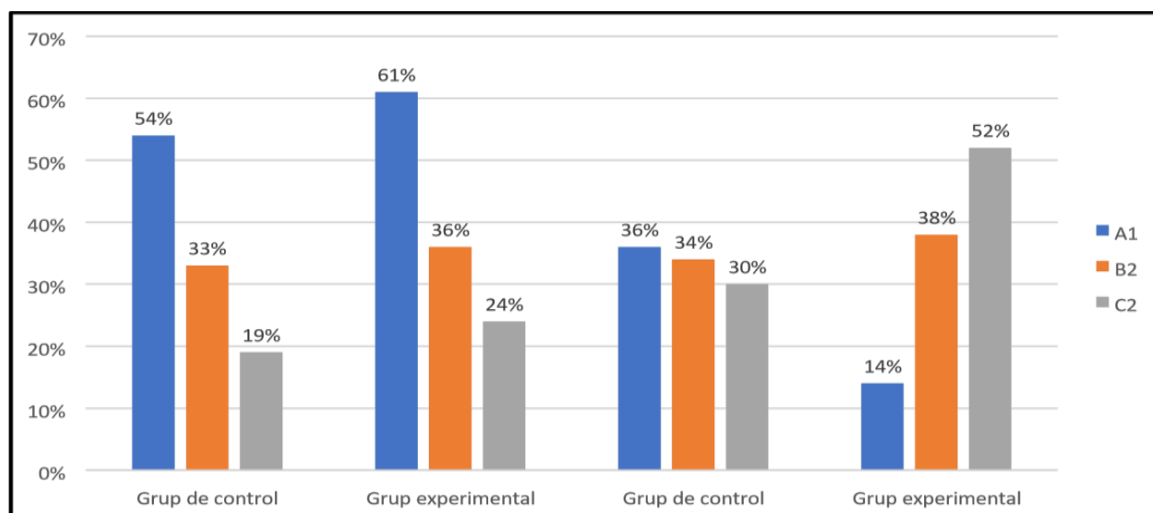


Fig. 3.3.1 Dinamica nivelului cognitiv atins de studenții arabi din grupul experimental și de control (A2, B2, C2)

Componenta capacității am evaluat-o, de asemenea, pe niveluri, ținând cont de criteriile stabilite în cercetarea noastră (Tabelul 3.19).

Tabelul 3.19 Analiza comparativă a nivelului pragmatic al studenților arabi după înfăptuirea programului experimental

	Competențe	Nivel	Experi mentul de constatare	Experimentul de control		
			g • c	g • e	g • c	g • e
C U	Perceperea suficientă și clară a pronunției în conversații cu repetarea unor aspecte; reproducerea cu ceva efort a blocului fonetic, lexical și verbal; utilizarea intonației adecvate cu vorbitorii grupului de comunicare.	A2	54%	56%	34%	23%
N O	Perceperea, reproducerea și producerea unităților sonore în limba română; articularea unităților sonore în limba română conform normelor ortoepice; achiziționarea abilităților intonaționale, cum sunt: fluența, cursivitatea, ritmul, pauza, timbrul și expresivitatea vorbirii.	A1	32%	62%	42%	29%

Ș T	Receptarea și comprehensiunea mesajului oral în limba română; pronunțarea clară a unităților sonore în baza regulilor de asimilare a sistemului fonetic; analiza structurii silabice a cuvintelor, accentuarea cuvintelor, durata sunetelor, asimilarea diftongilor, triftongilor.	B1	32%	28%	38%	36%
	Reproducerea vorbirii monologate și dialogate la nivel de comunicare fluentă; citirea mesajelor în conformitate cu organizarea ortografică a limbii române și cu regulile scrierii fonetice; articularea unui număr mai mare de sunete în diverse mesaje de pronunții mai extinse.	B2	14%	16%	28%	41%
I N	Articularea clară a sunetelor, a blocurilor sonore în comunicare; folosirea unei game mai largi în caracteristici fonologice cu asigurarea inteligibilității întregului mesaj; realizarea unui discurs inteligibil cu unele abateri ocazionale în accentuare.	C1	19%	17%	32%	44%
Ț E	Comunicarea cu un grad de fluentă care face posibilă interacțiunea cu un vorbitor nativ; participarea activă la o conversație în diferite situații de comunicare având în deplină măsură caracteristicile prozodice; transmiterea eficientă a sunetului care nu este afectat în niciun fel de trăsăturile accentului.	C2	28%	26%	34%	42%

Evaluarea componentei Capacități demonstrează o creștere la toate trei nivelurile: A2, B1, B2 în ambele grupe experimentale. La nivelul A2 s-au poziționat 34% de respondenți din grupul de control (la etapa experimentului de constatare – 54%) și 23% din grupul experimental (la etapa de constatare – 56%). Nivelul B1 a fost atins de 38% de respondenți din grupul de control și 36%

din grupul experimental. Nivelul B2 a fost atins de 41% de respondenți din grupul experimental (comparativ cu etapa de control – 16%) și de 28% de studenți din grupul de control (la etapa de constatare – 14%).

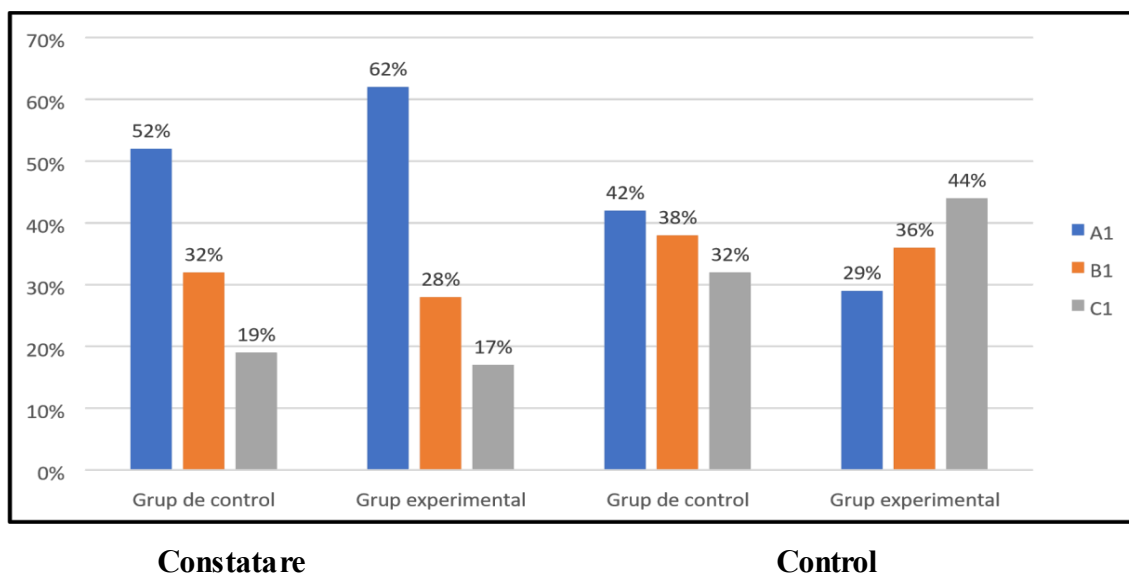


Figura 3.3.2 Dinamica nivelului pragmatic înfăptuit de studenții arabi din grupul experimental și de control (Nivelurile A1, B1, C1)

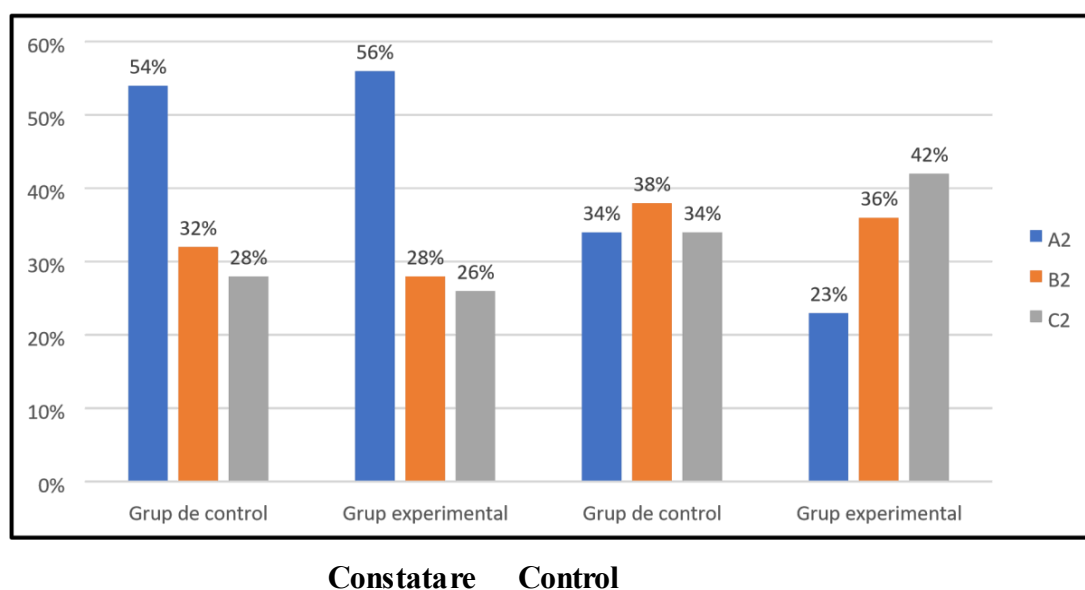


Fig. 3.3.3 Dinamica nivelului pragmatic înfăptuit de studenții arabi din grupul experimental și de control (Nivelurile A, B2, C2)

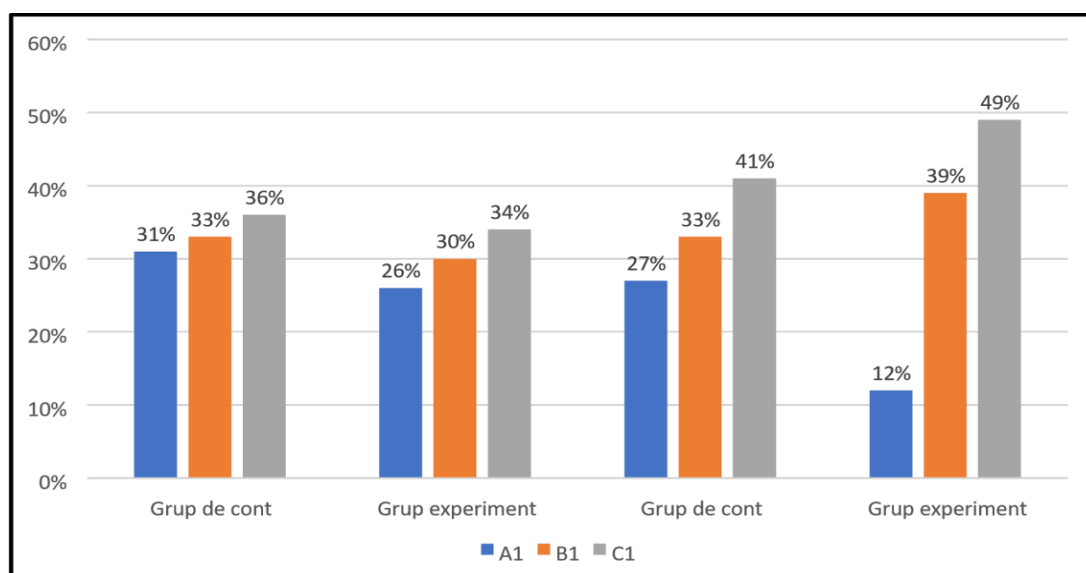
Evaluarea componentei atitudinale ne-a ajutat să prezentăm, de asemenea, o dinamică pozitivă în formarea competenței fonologice (Tabelul 3.20):

**Tabelul 3.20 Analiza comparativă a nivelului atitudinal al studenților arabi în urma
înfăptuirii programului experimental**

	Competențe	Nivel	Experimentul de constatare		Experimentul de control	
A	Folosirea inteligibilă în limbajul cotidian a caracteristicilor prozodice ale cuvintelor și frazei; aplicarea caracteristicilor prozodice (accentul cuvântului) adecvate pentru cuvintele uzuale și enunțuri simple; efortul vorbitorului printr-o pronunție inteligibilă într-o situație simplă de comunicare.	A1	31%	26%	27%	12%
T I	Achiziționarea atitudinii motivaționale pentru stăpânirea unei pronunții inteligibile, în conformitate cu normele limbii studiate; acceptarea unei gândiri conștiente în producerea și utilizarea corectă a unităților segmentale și intersegmentale în limba română; exprimarea dorinței conștiente de a fi eficient în comunicare, în dezvoltarea propriei culturi fonologice.	A2	33%	28%	28%	13%
T U	Controlul atenției, a interesului cu privire la corectitudinea propriei exprimări în comunicarea cotidiană, capacitatea de autoverificare; verificarea abilităților de autodeterminare, autorealizare, autodezvoltare, autoafirmare grație caracteristicilor de formare a competențelor fonologice; revizuirea intenției vizavi de pregătirea adecvată pentru formarea continuă și dezvoltarea propriei competențe fonologice, pentru comunicarea socioculturală.	B1	33%	30%	33%	39%
D	Dirijarea interesului, voinței și atenției în procesul de comunicare; dobândirea abilității	B2	34%	33%	39%	48%

I	de autoverificare a unităților segmentale și intersegmentale; verificarea decodării mesajului comunicativ.					
N	Dirijarea unei atitudini motivaționale pentru stăpânirea unei pronunții inteligibile; folosirea abilităților de autoverificare a unităților segmentale, intersegmentale și suprasegmentale într-un mesaj rezonabil; articularea și ajustarea unui număr mare de sunete în mod clar și în diverse mesaje de proporții extinse.	C1	36%	34%	41%	49%
A L	Folosirea unei game variate de caracteristici în limba română cu un nivel ridicat de control; prezentarea aspectelor fine a mesajelor clare și precise, respectând inteligibilitatea și transmiterea eficientă a sensului cu privire la blocurile asimilate; articularea cu claritate și precizie practic tuturor sensurilor din limba română uzuală. Explorarea eficientă a caracteristicilor prozodice (accentul, intonația, blocurile fonetico-lexicale, foneticoverbale.)	C2	38%	36%	42%	51%

Interesul și atitudinea motivațională pentru achiziționarea unei pronunții inteligibile în formarea culturii fonologice sunt exprimate la nivelul A1 – 12% din numărul de respondenți din grupul experimental (etapa de formare) în comparație cu 21% care s-au poziționat la acest nivel la etapa de constatare. Nivelul B1 a fost atins de 39% de studenți, în comparație cu 30% la etapa de constatare. Doar 33% din respondenții din grupul de control au atins acest nivel. Nivelul B2 la competența atitudinii a fost atins de 48% de studenți din grupul experimental și 39% din grupul de control. Nivelul C1 la competența atitudinii a fost atins de 19% de studenți din grupul experimental și 41% din grupul de control. Nivelul C2 a fost atins de 51% de studenți în comparație cu 42% la etapa de constatare (Figura 3.4):



Constatare

Control

Fig. 3.4 Dinamica nivelului pragmatic îndeplinit de studenții arabi din grupul experimental și de control (Nivelurile A1, B1, C1)

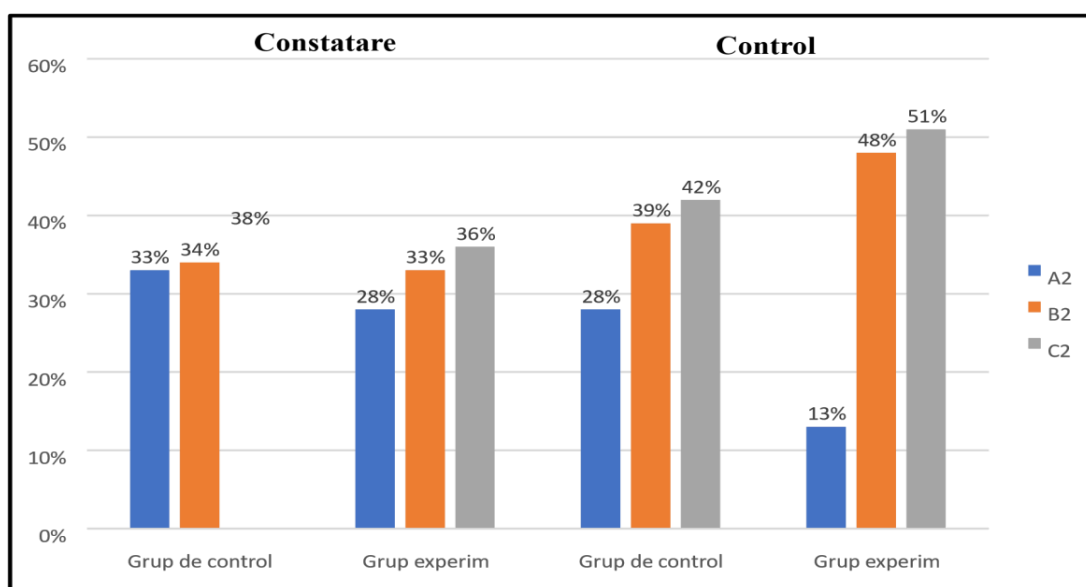


Fig. 3.5 Dinamica nivelului pragmatic îndeplinit de studenții arabi din grupul experimental și de control (Nivelurile A2, B2, C2)

Am constatat că diferența dintre rezultatele grupului de control și ale celui experimental este în favoarea celui experimental, rezultat care probează contribuția valorificării metodologiei de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competențelor fonologice. Așadar, în plan comparativ, rezultatele evidențiază progresul și diferențele calitative vizibile în ceea ce privește performanțele studenților arabi din grupul experimental la toate trei niveluri. Studenții arabi din grupul experimental au înregistrat un nivel mai înalt de *cunoștințe și atitudini*, în comparație cu cei din grupul de control și anume:

- cunosc și utilizează fonetica limbii române;

- cunosc legile ortoepice și ortografice și le respectă în vorbire și scriere;
- articulează sunetele individual și în context la nivel corespunzător, pronunția este clară și inteligibilă;
- determină durata diftongilor ascendenți și descendenți în diferite poziții în cuvânt, enunț;
- utilizează unitățile fonetice la nivel segmental și suprasegmental;
- controlează intonația, accentul în cuvânt și frază, ritmul melodic;
- înțeleg informația globală, specifică, detaliată din mesajul audiat și sensul implicit al discursului;
- prin modul de manifestare se conturează o modalitate de comunicare cursivă, expresivă și conștientă;
- comunică cu un grad de influență care le dă posibilitatea să interacționeze cu alți vorbitori;
- participă la conversații pe teme uzuale, de interes personal utilizând caracteristicile prozodice;
- manifestă inițiativă în comunicare;
- decodează mesajul comunicativ cu ușurință;
- demonstrează atenție, voință și interes personal în comunicarea verbală.

Subiectul testului de control a vizat și determinarea indicatorilor calității asimilare a sistemului fonetic și de formare a competențelor fonologice la nivelul **valorilor specifice:** *receptivitate auditivă, comprehensiune, asimilare fonetică, norme ortografice și ortoepice, corectitudine articulatorie și precizie, claritate și fluență în comunicare.* Figura 3.6 ilustrează datele comparative și succesul înregistrat de studenții arabi din grupul experimental după parcurgerea experimentului de formare.

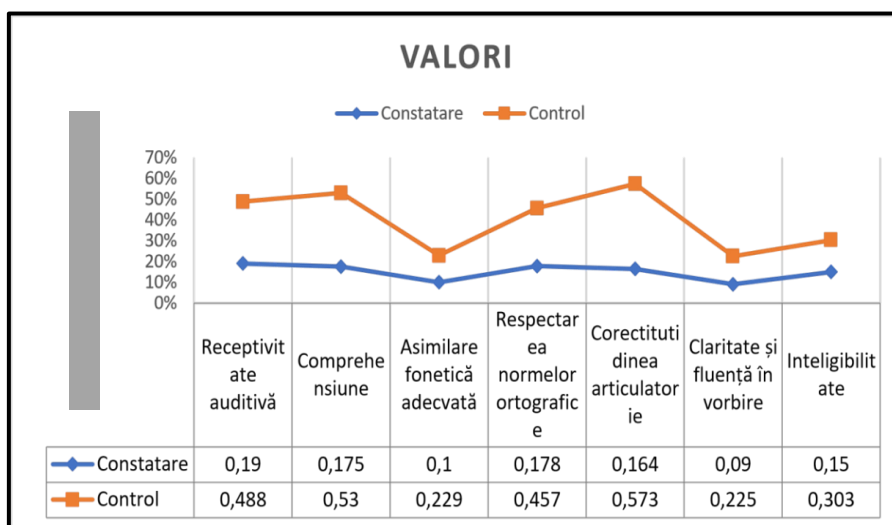


Fig. 3.6 Evoluția valorilor studenților arabi după parcurgerea experimentului de formare

Astfel, aplicând probe de evaluare a nivelului de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competențelor fonologice la studenții arabi [Anexa 8], în urma implementării Modelului

tehnologic de formare a competenței fonetice în limba română la studenții arabi, am constatat că studenții din grupul experimental au obținut rezultatele mult așteptate. S-a remarcat dinamica pozitivă vizavi de indicatorii calității de formare a competenței fonologice la nivelul **valorilor specifice**: *receptivitate auditivă, comprehensiune, asimilare fonetică, norme ortografice și ortoepice, corectitudine articulatorie și precizie, claritate și fluentă în comunicare*. După realizarea experimentului de formare, studenții din grupul experimental demonstrează succese sporite pentru toate valorile specifice, dar în special s-a înregistrat o creștere semnificativă referitor la valori ca: receptivitatea auditivă (19% – constatare și 48,8% – control), comprehensiune (17,5% – constatare și 53% – control), respectarea normelor ortografice și ortoepice (17,8% – constatare și 45,7% – control) și corectitudine articulatorie (16,4% – constatare și 57,3 – control).

Datele experimentale cu privire la nivelul de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competențelor fonologice la studenții arabi la etapa de control le prezentăm în Tabelul 3.21.

Tabelul 3.21 Datele experimentale comparate (GC-GE) cu privire la nivelul de asimilare a sistemului fonetic și formare a competențelor fonologice la studenții arabi, etapa de control

Grup	Număr	Nivelul A1		Nivelul A2		Nivelul B1		Nivelul B2		Nivelul C1		Nivelul C2	
De control	27	8	29,78	5	32,53	4	37,2	3	30,25	4	32,8	3	52,3
Experimental	23	7	2,95	3	3,3	3	40	3	56,7	3	3,75	4	57,5

Rezultatele experimentale au arătat dinamica pozitivă a asimilării sistemului fonetic și formării competențelor fonologice la studenții arabi. Diferență semnificativă se înregistrează în grupul de control și cel experimental la nivelul B2, rezultat care indică contribuția adusă de Modelul tehnologic conceptualizat și implementat în vederea valorificării procesului didactic de învățare a limbii române ca limbă străină.

Datele indicilor variabili indică faptul că situația s-a schimbat în favoarea grupului experimental. La nivelul A1 s-au poziționat – 2,95%, iar la nivelul A2 s-au poziționat 3,3% din respondenții grupului experimental, în comparație cu 29,78% și 32,55% din grupul de control. Nivelul B1 a fost atins de 40% dintre studenții din grupul experimental, pe când doar 37,2% dintre studenții de grupul de control au atins nivelul B2, în comparație cu 30,25% din grupul de control.

Astfel, cercetarea experimentală realizată în cadrul experimentului didactic a făcut posibilă demonstrarea necesității de asimilare a sistemului fonetic și formării competențelor fonologice la studenții arabi, ținând cont de natura și structura competenței fonologice și caracterul procesului educațional. Am stabilit și experimentat/demonstrat că, utilizarea unui Model tehnologic special

elaborat pentru asimilarea sistemului fonetic și formarea competențelor fonologice în limba română la studenții arabi determină succesul și eficacitatea formării la aceștia a cunoștințelor, depinderilor, trăsăturilor de personalitate și abilităților necesare în comunicare. Prin urmare, scopul stabilit în timpul experimentului formativ a fost atins, ipoteza confirmată. În același timp, coerența afirmațiilor teoretice și praxiologice, argumentele statistice au demonstrat validitatea temei de cercetare.

3.3 Concluzii la capitolul 3

1. Experimentul pedagogic a condus la reflectarea gradului de impact al MTFCF ca premisă pentru eficientizarea studierii limbii române ca limbă străină.

2. Paradigma strategiei de utilizare a MTFCF în cadrul experimentului pedagogic sa axat pe două domenii fundamentale: receptarea și producerea.

3. S-au constatat/interpretat variabilele indicelor relativ la aspectele AF ale SF – articulare, elemente de prozodie și accentuare. Nivelul de impact a fost mai mare pentru aspectul prozodie, urmat de accentuare și articulare.

4. Instrumentele de cercetare create indispensabile experimentului pedagogic, în conformitate cu variabilele cercetării, s-au dovedit a fi utile și productive, în sensul elucidării nevoilor imediate ale utilizatorului din perspectiva competenței fonetice. Materialele didactice propuse și-au justificat menirea compensator-recuperatorie pentru intervalul temporal analizat.

5. Eficiența experimentului pedagogic în cadrul cercetării a fost demonstrată prin: datele experimentale obținute la etapa de constatare a nivelului de competență fonetică și a valorilor comunicative. Subiecții grupului experimental au înregistrat o dinamică pozitivă și progrese semnificative, demonstrând tendințe pozitive vizavi de domeniul AF – articulare la nivel segmental, intersegmental și suprasegmental.

6. Ansamblul de activități incluse în tipologia exercițiilor a demonstrat performanțele studenților și a valorificat metodologia de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competențelor fonologice în baza cercetării. Astfel, dezvoltând capacitățile de utilizare conștientă a modelelor auditive, articulatorii, imitative și comunicative, a favorizat procesul de asimilare a SF și formare a competențelor fonologice, integrarea acesteia în comunicare.

7. Constatăm, astfel, că obiectivele cercetării au dovedit, prin diferențele semnificative înregistrate, eficiența MTFCF la studenții arabi, care contribuie prin componentele sale la valorificarea AF ale SF – articulare, elemente prozodice și accentuare – și au un impact benefic pentru consolidarea dexterităților de receptare, producere, interacțiune și mediere. Astfel, ansamblul integrator al influenței AF contribuie la formarea competenței comunicative, element fundamental al paradigmei de învățare centrată pe AoA.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea realizată vizează una dintre problemele actuale ale didacticii limbii ca limbă străină privind eficientizarea procesului de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competenței lingvistice de comunicare a studenților străini (studiu de caz: studenți arabi). Studiul a relevat următoarele **concluzii**:

1. Există o strânsă corelare dintre conceptele-cheie ale cercetării și fundamentarea teoretico-științifică a acestora.

- Abordarea fonodidactică se realizează prin descrierea la nivel de conținut al sistemului fonetic și componentele sale vocalice/consonantice.
- Valențele atribuțiilor formative ale sistemului fonetic au un impact pregnant și pentru celelalte componente ale competențelor lingvistice și de comunicare.
- Există o pronunțată interdependența dintre ortografie și ortoepie în formarea competențelor fonologice.
- Competența fonetică reprezintă capacitatea unei persoane de a participa într-un dialog social în limba-țintă, în conformitate cu totalitatea de cunoștințe despre sistemului fonetic-fonologic al limbii studiate, normele ortoepice ale limbii-țintă, dar și a motivației interioare, a atitudinilor și a valorilor privind corectitudinea exprimării verbale, care asigură o activitate de comunicare intelectuală eficientă.

2. Necesitatea reliefării noțiunii de inteligibilitate ca o rezultată a AF ale SF, care combină aspectele de articulare, prozodie și accentuare.

3. Competența fonologică are un caracter plurivalent și include sistemul de competențe cognitive, pragmatice și atitudinal-valorice.

4. Activitățile de teoretizare științifică pentru determinarea dimensiunilor metodologice ale formării competențelor fonetice în limba română la studenții arabi capătă o importanță tot mai mare în condițiile plurilingvismului și multiculturalității.

5. Necesitatea studierii duale a sistemului fonetic al limbii materne și al limbii studiate din perspectiva factorilor facilitanți și non-facilitanți în formarea competențelor fonetico-fonologice,

6. Importanța elaborării, fundamentării și definirii MTFCF în limba română la studenții străini este indiscutabilă.

7. În vederea implementării MTFCF trebuie descrise elementele constitutive și tapele de realizare și validare ale MTFCF: obiective, principii, instrumente experimentale, nivelurile de formare a competenței fonologice la studenții arabi, etapele proiectării didactice, strategiile de implementare și criteriile de evaluare.

8. Sunt de o necesitate stingentă elaborarea și dezvoltarea unui sistem complex de exerciții pentru asimilarea sistemului fonetic și pentru formarea competențelor fonetice la studenții arabi, având caracter compensator-recuperatoriu, în procesul de învățare-evaluare a limbii române ca limbă străină (preponderent, pe studiul receptării/producerii diftongilor ascendenți/ descendenți în baza sistemului vocalic și consonantic al limbii române).

9. Valabilitatea premiselor cercetării care au demonstrat funcționalitatea MTFCF în limba română la studenții arabi se atestă prin creșterea nivelului de formare a competenței de comunicare în limba română, prin constatarea unei dinamici pozitive în formarea competențelor fonetice.

10. Necesitatea identificării și descrierii științifice ale valorilor comunicative ale competențelor fonetice la studenții arabi: receptivitate auditivă, comprehensiune, transcrierea fonetică, norme ortografice și ortoepice, corectitudine articulatorie și precizie, claritate și fluentă în comunicare.

11. Valoarea cercetării este condiționată de fundamentarea metodologică și teoreticoaplicativă a funcționalității MTFCF în limba română la studenții arabi întru sporirea calității culturii fonologice în limba română a în procesul de pregătire inițială.

12. Viziunea cadrului didactic asupra formării competențelor fonetico-fonologice ale studentului în procesul de studiere a RLS se încadrează într-o rețea de „intrări” și „ieșiri”, astfel încât strategia didactică să fie validată științifico-teoretic, dar și experimental. Drept urmare a interpretării concluziilor derivate ale cercetării propunem următoarele **recomandări**:

1. Din perspectiva conceptualizării procesului de studiu RLS:

- A se elabora și fundamenta teoretic Curriculumul de fonodidactică;
- A se elabora resursele de studiu RLS, pornind de la o rețea de modele tehnologice de formare a competențelor – fonologice, lexical-morfologice, sintactico-comunicative;
- A se crea condiții de utilizare a Laboratoarelor/Atelierelor fonetice atât prin asigurare cu suporturi didactice, cât și mediul favorabil învățării.

2. Din perspectiva **cadrului didactic**:

- Proiectarea strategiilor didactice care ar include elementele de formare a competenței fonetico-fonologice se realizează pe parcursul întregului proces de studiu;
- Componenta de formare a competenței fonetice nu va fi doar una adiacentă altor activități, ci va fi proiectată în diverse sarcini: în cadrul orelor de curs sau al atelierului fonetic.

3. Din perspectiva **utilizatorului**:

- Realizarea sarcinilor din resursele special rezervate pentru formarea competențelor fonetico-fonologice;
- Completarea periodică a fișei de autoobservare a progresului în achiziționarea competențelor fonetico-fonologice.

BIBLIOGRAFIE

1. ALBULESCU, I., ALBULESCU, M. Didactica disciplinelor socioumane. ClujNapoca: STAR, 1999. 225 p. ISBN 973-9455-0371.
2. ALBULESCU, I., ALBULESCU, M. Predarea și învățarea disciplinelor socioumane. Iași: Polirom, 2000. 221 p. ISBN 973-683-566-9.
3. AXAN, A. Frumoasă-i limba țării mele. Chișinău: Casa Limbii Române, 2008.
4. BABĂRĂ, N., USATĂI, L. Însemnătatea și rolul foneticii în predarea limbilor străine. In: Buletinul științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, Seria „Științe Umanistice”. 2015, nr. 2(2), pp. 4-10. ISSN 2345-1866.
5. BALABAN, TH., CHIRILĂ, M. Fonetica spaniolă: curs practic. Chișinău: CEP, USM, 1991.
6. BĂLĂNESCU, O. Limba română pentru străini. București: Editura Ariadna 98, 2014.
7. BĂRBUȚĂ, I., CALLO, T., COJOCARU-ZAVADSCHI, A., CONSTANTINOVICI, E., CUCU, L. Limba care ne unește, Chișinău, 2003.
8. **BĂLICI, M., BĂLICI, N.** Rolul instrucțiunilor fonetice în resursele didactice și instrumentele de conceptualizare a procesului de studiu. Vol. „Learning Solution medical Higher Education an Interdisciplinary Approach”. Ed. „Gr. T. Popa” U.M.F., Iași, 2019, pp. 479-485. ISBN 978- 606-544596-3.
9. **BĂLICI, M., BĂLICI, N., PRUTEANU, M.** Modalități de elaborare și valorificare a resurselor fonetice interactive. În: Probleme actuale de lingvistică. Materiale le simpozionului științific cu participare internațională. In memoriam Acad. Nicolae Corlăteanu. 100 de ani de la naștere. 2015, pp. 252-260.
10. **BĂLICI, M., BĂLICI, N., PRUTEANU, M.** Concepția metodologică de studiere a limbii române pentru studenți. CEP MEDICINA, Chișinău, 2012. 62 p.
11. **BĂLICI, M., BĂLICI, N.** Formarea competențelor de scriere pentru studenții arabi: etape și modalități practice de realizare. Integrare prin cercetare și inovare. Chișinău, 2017, USM, pp. 87-91. ISBN 078. 0075-71-568-3.
12. **BĂLICI, N., BĂLICI, M., PRUTEANU, M.** Abordarea evolutivă și comparată a metodologiei de studiere a limbii române ca limbă străină. In: Limbaje și comunicare XIII, Dinamica limbilor și literaturilor în epoca globalizării, pt. I. Suceava: Casa editorială Demiurg, 2015, pp. 467-472. ISBN general: 978973-152-301-9, ISBN vol. I: 978-973152302-6.
13. **BĂLICI, M., BĂLICI, N., PRUTEANU, M.** Configurarea arhetipurilor conceptuale pentru elaborarea strategiilor de învățare. Conferința aniversară: 40 de ani de limba română ca limbă străină la UBB, 1974-2014, organizată de Departamentul de limbă,

- cultură și civilizație românească, împreună cu Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană de la Facultatea de Litere, Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, Cluj-Napoca, România, 3-4 octombrie 2014.
14. BÂLICI, N., **BÂLICI, M.**, PRUTEANU, M. Concordanța dintre proiectarea didactică și de identificare a nivelelor de autonomie ale utilizatorului. În: Analele științifice ale Universității de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”, 2013, ed. a XIV-a, vol. 2. 374-378. ISSN 1857-1719.
 15. **BÂLICI, M.**, BÂLICI, N., PRUTEANU, M. Stilul autonom de învățare – expresie a concepției moderne în educație. In: Analele științifice ale Universității de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”, ed. a XIV-a, vol. 2, 2013, pp. 393-398. ISSN 1857-1719.
 16. BIȚUNA, G. Manual de limba română pentru arabi. București, 2014.
 17. BIZDUNA, M. Programul universitar de formare a profesorilor pentru învățământul primar adresat cadrelor didactice din mediul rural, În cadrul: Proiectului pentru învățământul rural, 2005.
 18. BOGDAN, M. Fonetica limbii engleze. Cluj: Editura Științifică, 1962. 312 p.
 19. BUJOREL, I. Fonetica practică a limbii române. Exerciții de pronunțare pentru uzul studenților din anul pregătitor. Coord.: D. Crașoveanu. Timișoara. 1988.
 20. BRÂNCUȘ, G., IONESCU, A., SARAMANDA, M. Limba română. Manual pentru studenți străini. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991.
 21. CADRUL European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare. Strasbourg. Diviziunea Politicii Lingvistice. Consiliul Europei. Chișinău: Tipografia Centrală, 2003. 204 p. ISBN 9975-78-289-0.
 22. CALLO, T., Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera, 2003.
 23. CALOTĂ, I. Diftongii românești, clasificare. În: Limba română (București). 1977, nr. 5-6. ISSN 0235-9111.
 24. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006. 315 p. ISBN 973460175-X.
 25. CHIRDEACHIN, A. et. al. Considerațiuni cu privire la predarea pronunției ca factor de formare a competenței comunicative în limbi străine. În: Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate. Materiale conf. șt. intern., 15 noiembrie, 2013. Chișinău: CEP USM, 2014. 226-229 p. ISBN 978-9975-1-71-513-3.
 26. CHIRDEACHIN, I. Fonetica limbii engleze. Chișinău: ULIM, 2014. 44 p. ISBN 9789975-12479-2.
 27. CORLĂTEANU, N., ZAGAEVSCHI, V. Criteriile de clasificare a diftongilor ascendenți și diftongilor descendenți în limba română. Chișinău, pp. 109-110.

28. CORLĂTEANU, N., ZAGAEVSCHI V. *Fonetica*. Chișinău: Lumina, 1992. 272 p. ISBN 5-37101359-1.
29. COTEANU, I., *Actul comunicării și efectele lui în procesul instructiv-educativ*. În: *Revista de pedagogie*. București, 1987, nr. 3.
30. COZĂRESCU, M. *Comunicarea didactică, teorie și aplicație*. București: ASE, 2003. 152 p. ISBN 9735942399.
31. CRIȘAN, A., GUȚU, V. *Proiectarea curriculumului de bază*. Chișinău. 1996. 104 p.
32. CUZNEȚOV, L. *Educație prin optim axiologic*. Chișinău: PRIMEX-COM SRL, 2010. 160 p. ISBN 978-9975-4073-2-8.
33. DOBRIȘAN, N. *Limba arabă contemporană*. Vol. I. București: OSCAR PRINT, 2009. ISBN 978-606-647-958-5.
34. DOROBĂȚ, A., FOTEA, M. *Româna de bază*. Iași: Institutul European, 1999.
35. GRIGORE, G. *Limba arabă – pronunție și scriere*. Universitatea Spiru Haret: Editura Fundației România de Măine, 2002. ISBN 973-582503-1, 978-973582503-4.
36. GOGIN, G. *Ortoepia limbii literare*. Chișinău: Știința, 1991. ISBN 537-6011968, 978-5376011966.
37. GUȚU, I. *Eficientizarea predării-învățării limbii franceze într-o societate bazată pe cunoaștere*. În: *Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere. Materialele Conferinței Științifice Internaționale*. Chișinău: IȘE (PRINT-CARO), 2012, p. 110112. ISBN 978-9975-56-072-6.
38. GUȚU VI. *Pedagogia învățării individuale în cadrul universitar*. În: *Seria „Științe ale Educației”*, nr. 5, 2007, ISSN 1857-2103.
39. HEDEȘAN, O., JEBELEAN, E., LEUCUȚIA, F., MUȘAT, N., PERCEC, D., POPA, C., *Bun venit în România. Manual de limba română și orientare culturală pentru străini*. Timișoara: Editura Mitron, 2008.
40. LADO, R. *Predarea limbilor o abordare științifică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
41. MOLDOVAN, V., POP, L., URICARIU, L., *Nivel pragmatic pentru învățarea limbii române ca limbă străină*. Strasbourg, Consiliul de cooperări culturale (2001).
42. OLĂRESCU, V., *Ritmica fonetică*. Chișinău: Garomond Studio, 2021.
43. PETRENCO, L. *Rolul audierii în procesul de formare a competențelor comunicative în procesul de predare-învățare a limbii române în grupele de studenți alolingvi*. În: *Revista de științe socioumane*, 2008, nr. 2, pp. 79-81. ISSN 1857-0119.
44. POP, L. *Româna cu sau fără profesor*. Cluj: Editura Echinox, 1993.

45. PUȘCARIU, S. Considerații asupra sistemului fonetic și fonologic al limbii române. În: Cercetări și studii. București, 1974.
46. PUȘCARIU, S. Rostirea. În: Limba română (București), 1959.
47. RIWERS, W. M. Formarea deprinderilor de limbă străină. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
48. ROSETTI, A., LĂZĂROIU, A. Introducere în fonetică. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1982. 256 p.
49. RUSNAC, G., ZAGAEVSCHI, V. Limba română: Pentru secțiile pregătitoare ale instituțiilor de învățământ superior. Chișinău: Lumina, 1983. 244 p.
50. STRAH, L. Limba română pentru studenții străini. Chișinău, 1998. 88 p.
51. ȘERBAN, V., ARDELEANU, L. Metodica predării limbii române. Curs intensiv pentru străini. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980, pp. 57-58.
52. TĂTARU, A. Limba română. Specificul pronunțării în contrast cu germana și engleza. Cluj-Napoca: DACIA, 1997. 115 p. ISBN 973-35-0644-3.
53. TURCULEȚ A. Introducere în fonetica generală și românească. Iași: Casa editorială „Demiurg”, 1999.
54. VASILIU, E. Fonologia limbii române, București, 1965.
55. VRĂJITORU, A. Fonetică practică a limbii române pentru străini. Iași: Vasiliana '98, 1999. 190 p. ISBN 973-99285-4-4.
56. VRĂJITORU, A. Redundanțe în structura propoziției relative în română și arabă, sugestii de predare subiecților arabofonii. În: Româna ca limbă străină între metodă și impact cultural. Iași: Casa Editorială Demiurg, 2008. 843 p. ISBN 978-973-152-095-7.

ÎN LIMBI STRĂINE

57. AMET, M.C. L'intercomprehension orale en experimentation, apparso nell'editoriale le français dans le monde, juil – aout 2005.
58. AZZARO, G. Insegnare le lingue straniere. Teorie e prassi per la formazione di insegnanti qualificati, Roma: Aracne, 2007. 115 p.
59. BALBONI, E.P. The epistemological nature of Language Teaching Methodology, Departament of Language Science Ca' Foscari University, Veneția, 2005.
60. BAUDOUIN de COURTENAY, Jan, Versuch einer Theorie phonetischer Alternationen. Strasbourg: De Gruyter Mouton, 1963. 129 p. ISBN 9783111105437.
61. BĂLICI, N., **BĂLICI, M.** The systematical and procedural Learning Approach Through Curricular Design. New perspectives in science education, ediția a VI-a, 2017, Italia, Florența, pp. 325-329, ISBN 886-29-28-475.

62. BÂLICI, N., **BÂLICI, M.** Role and functions of new formative context for development of phonological awareness from the ACISSI perspective. Materialele conferinței internaționale pentru educația adulților, ediția a V-a, „Education for values – contibuity and context, Chișinău, 25-28 aprilie, 2018, 351-357.
63. **BÂLICI, M.**, BÂLICI, N. Principi per elaborazione del discorso didattico. Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, USM, 8-9 noiembrie, 2018, ISBN 978-9975-142-47-2, pp. 140-144.
64. BERLITZ, M.D. Method for Teaching Modern Languages. First Book. English part. 1926. 108 p.
65. BINASFOUR, H., SETTER, J., ASLAN, E. Proceedings of the Phonetics Teaching and Learning Conference UCL, Enhancing L2 learners’ perception and production of the Arabic emphatic sounds, London, 9-11 august, 2017.
66. BOCOS, M., JUCAN, D. The fundaments of pedagogy: The theory and the methodology of the curriculum. Pitești: Paralela 45. Publishing House, 2008, pp. 54-56. ISSN 1841-0456.
67. BONK, N.A., LEVINA, L.I. English course book for begginers. Moscova, 1987.
68. BUSCETTA, R. Per così dire. La fonetica e la fonologia nella didattica dell’italiano per stranieri. Roma: Aracne, 2008. 108 p. ISBN-13: 978-8-8548182-9-3.
69. CANALE, M., WAIN, S. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. În: Applied Lingustic. 1980. Nr. 1.
70. CAON, F., Facilitareel apprendimento linguistico con il gioco e la ludic. In: SAIL, nr. 24, ed. Ca Foscari, Veneția, 2023.
71. CALABRO, I., Il workshop di fonetica in italiano L2/LS, In: Italiano LinguaDue, n. 1. 2015.
72. COMMON European Framework of Reference for Languages. Learning. Teaching. Assessment, companion volume with new descriptions (F-67075). Strasbourg: CEDEX, 2018. 227 p. ISBN 168078-7989.
73. COSTE, D. Daniele Moore et Genevieve Zarate. Competence plurilingue et pluriculturelle, Consiliul Europei, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, 2009.
74. D’ANNUNZIO, B. Tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità ricettive e produttive. Disponibil: venus.unive.it [10.02.2020].
75. DIKUȘINA, O. English Phonetics. Moscow: Prosveshchenye, 1965, 203 p.
76. DOBOȘ, D. A. Glandbook of English Phonetics and Phonolgy. Iași: Casa Editorială Demiurg, 2001. 270 p. ISBN: 973-8076-20-X.

77. DOBOȘ, D., JUNCAN, D. The Fundaments of pedagogy: the theory and the methodology of the curriculum. Pitești: Paralela 45 Publishing Glouse, 2008, pp. 54-56.
78. FLEMING, M., LITTLE, D. Langues dans et pour l'éducation: apports eventuels des approaches portfolio. FLEMING Mike e David LITTLE (document preparato per riflettere, al livello del Consiglio Europeo, I diritti degli utenti, alla qualità ed equità nell'educazione).
79. FRIES, C. Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1948. pp. 32-153.
80. GASS, S., SELINKER, L. Second Language Acquisition: An Introductory Course. Taylor & Francis, University of Turku: Publications of the Department of Phonetics, 1994. 357 p. ISBN 0805804935.
81. GUGLIEMI, L. E-tandem per un uso autentico delle lingue, LADILS, Venezia, 2012/2013.
82. HAIOT, E. Ferdinand de Saussure. Cours de linguistique generale. Paris: Payot, 1976. ISBN 2228915610.
83. HARMER, J. The Practice of English Language Teaching. London: Longman, 2004. 180 p. ISBN 978-1405853118.
84. HJELMSLEV, L. Prolegomenes à une théorie du langage. Paris: Minuit, 1975. ISBN 9782707301345.
85. JONES, D. An Outline of English Phonetics. Alpha Edition, 2019. 238 p. ISBN 938939788X, 9798389397888.
86. LEONTIEVA, S.A. Theoretical Course of English Phonetics. Moscow: Menedger, 2002. 336 p. ISBN: 5-8346-0179-0.
87. MACARO, E., VANDERPLANK, R., MURPHY, V. A. A Compendium of Key Concepts in Second Language Acquisition. In: The Continuum Companion to Second Language Acquisition, edited by Ernesto Macaro. London: Continuum, 2010, pp. 26-106. ISBN 9780826495086.
88. MARINI, A. Elementi di fonetica e linguistica. In: RUOPPOLO G., SCHNDLER, A., AMITRANO A. Manuella di Foniatria e Logopedia. Roma: Societa Editrice Universo, 2012.
89. MCCARTHY, M., O' DELL, F. English Vocabulary in use. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. 300 p. ISBN 978-1316631171.
90. MENEGALE M. Dall'autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere allo sviluppo della competenza plurilingue. Una ricerca nella scuola secondaria. In: Scuola di dottorato in scienze del linguaggio, della cognizione, della formazione, Università Ca Foscari, Venezia, 2010.

91. NEUNER, G., PARMENTER, L., STARKEY, H., ZARATE, G., BYRAM, M. La competence interculturelle, în capitolul „Les mondes socioculturels intermediares dans l’enseignement et l’apprentissage vivantes”, DG IV – Direction de l’education scolaire, extrascolaire et de l’enseignement superieur, Conseil de l’Europe, Strasbourg.
92. PALMER, H.E. The Oral Method of Teaching Languages. Cambridge, England: W. GLEFFER AND SONS LTD, 1921. 160 p.
93. PICCARDO, E. Phonological Scale Revision Process Report, 2016, 42 p.
94. PRIGORSCHI, C., VASSILACHE C. Didactique du français langue étranger. Chişinău: Editura Poligrafică Tipografia Centrală, 2006. 167 p. ISBN 978-9975-78-484-9.
95. ROACH, P. English Phonetics and Phonology, Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 283 p. ISBN: 0-521-78613; 0-521-79798; 0-521-79-799.
96. ROGOVA, G. Methods of Teaching English. Moscow: Prosveshcheniye, 1983.
97. TĂTARU, A. Rumänisch: die Aussprache. Româna: Pronunția. Rumanian Pronunciation. Theory and practice in Romanian pronunciation for German Students. Heidelberg: EsprintVerlag, 1983. 409 p. ISBN 3-88326-147-5210.
98. TORRESAN, P. Didattica per lo sviluppo della competenza fonetico fonologica in lingua straniera. In: Entre Lenguas. Vol. 15 Enero - Diciembre 2010, pp. 59-73 [citât 20.12.2016].
Disponibil: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32632/1/articulo4.pdf>.

ÎN LIMBA RUSĂ

99. АРАКИН, В.Д. Пути преодоления формализма, а преподавания иностранных языков в средней школе. В: ИЯШ, 2010, 5-9 с. ISSN 0130-6073.
100. БАРЫШНИКОВА, Н.В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком: Французский как второй иностранный, средняя школа). Дис... докт. пед. наук: 13.00.02. Пятигорск, 1999, 32 с.
101. БИМ, И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). 2001. 48 с. ISBN 5-86866-165-6.
102. БОНДАРКО, Л.В., ВЕРБИЦКАЯ, Л.А. Интерференция звуковых систем. Ленинград, 1987. 267 с.
103. БРЫЗГУНОВА, Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. Москва, 1963. 201 с.
104. ВАРТАНОВА, К.Ю. Обучение основам фонологической компетенции студентов лингвистов в адаптивном вводном курсе: на материале англ. языка. Дис... канд. пед. наук. Пятигорск: 2005. 215 с.

105. ВАСИЛЬЕВ, А.В. Обучение английскому произношению. Москва: Просвещение, 1979. 144 с.
106. ВИКУЛОВА, Л.Г. Этносемиотика ценностных смыслов: коллектив монограф. Москва: Евразийский лингвистический институт – филиал Московского государственного лингвистического университета, 2011, сс. 231-245. ISBN 9785984211178.
107. ГОНЧАРОВА, Н.Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов: на материале англ. языка. Дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006, 212 с.
108. ЖИНКИН, Н.И. Механизмы речи. Москва. – Изд-во: АПН РСФСР, 1958. 370 с.
109. ЗИЛЬБЕРМАН, Л.И. Интерференция языков и методика преподавания иностранного языка на основе родного. В: Преподавание иностранных языков и его многочисленных основы. Москва: Наука, 1972. 20-33 с.
110. ЗИНДЕР, Л.Р., МАСЛОВ, Ю.С., ЩЕРБА, Л.В. Лингвист-теоретики и педагог Санкт-Петербург: Наука, 1982. 104 с.
111. ЗЮЗЕНКОВА, О.М. О роли родного языка при обучении иностранному языку. В: Преподавание иностранных языков и его лингвистические основы. Москва: Наука, 1972. 285-292 с.
112. ЛАВРОВА, О.А. Совершенствование фонологической компетенции в процессе подготовки лингвистов: англ. язык, языковой вуз, старший этап обучения. Москва, 2010. 230 с.
113. ЛЯХОВИЦКИЙ, Н.И., МИРОЛЮБОВ М.В. и др. Методика обучения иностранным языком в школе. Москва: Просвещение, 1982, 373 с.
114. МАЛЫХ, О.А. Формирование фонологической компетенции студентов в условиях учебного трилингвизма (китайский язык, языковой вуз). Москва: ГПУ, 2019. 203 с.
115. ПАССОВ, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва: рус. яз., 1989. 276 с. ISBN 5-200-00717-8.
116. ПРИСНАЯ, Л.Л. Фонетико-фонологическая компетенция и её компетентный состав. В: Известия Российского государственного педагогического университета им А.И. Герцена, нр. 70-1, 2008, с. 287-289. ISSN: 1992-6464.
117. РАТОВСКАЯ, В. Особенности формирования иноязычной фонологической компетенции обучающихся сельской школы. В: Педагогический журнал, том 7, нр. 1В, Ялта: „Analitika Rodis”, 2017, с. 461-469.
118. РАХМОНОВ, И.В. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. Москва: Педагогика, 1972. 317 с.

119. СОВСУН Г.В. Методика преподавания русского языка иностранцам: обучение произношению. М., 1976. 81 с.
120. СОЛОВЬЁВА, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс для вузов. Москва: АСТ, 2008. 204 с. ISBN 978-5-271-18996-8.
121. УФИМЦЕВА, А. А. Опыт изучения лексики как системы. Москва: 1983, 2003.
122. ХОМУТОВА, А.А. Формирование фонетической компетенции на основе мультимедиа: английский язык, языковой вуз. Дис. ... кандидата педагогических наук. Тамбов. 2007. 215 с.
123. ШЕРБА, Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Москва: Наука, 1974. ISBN 55354-00816-6.
124. ШЕРБА, Л.В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики. Санкт Петербург: СПбГУ. Москва Изд-кий центр Академия, 2002.
125. ЩЕПИЛОВА, А.В. Учебное пособие для студентов вузов. Москва: Владос, 2005. 245 с. ISBN 5-691-01423-4.
126. ЩЕПИЛОВА, А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. Москва: Владос, 2005, с. 128-168. ISBN 5-691-01423-4. 160 с. ISBN 5-8465-0044-7, 5-7695-1153-2.
127. ЩУКИН, А.М., ФРОЛОВА, Г.М. Методика преподавания иностранных языков. Москва: Академия, 2015. 287 с. ISBN 978-5-4468-1476-3.

WEBSITE-URI

128. AVRAM, M. Eminescu și limba română. În: Limba Română, nr. 4 [citat 23.03.2020].
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Eminescu%20si%20limba%20romina.pdf.
129. CANEPARI, L. La fonetica dell'italiano e il suo insegnamento [citat 06.12.2022].
<https://www.italy.it/autori/canepari - l>.
130. GUELENNE, C. La conscience phonologique. Dossier d'activités. [citat 02.09.2016].
Disponibil:
<https://www.attert.be/commune/enseignement/dossieronsciencephonologique.pdf>.
131. JOIȚA E. Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. [citat 10.10.2021].
Disponibil:
https://www.academia.edu/19516968/Elena_Joita_Profesorul_Si_Alternativa_Constructivista_a_Instruirii_pdf.
131. ROLLAND, Y. Apprentissage phonologique dans une approche didactique plurilingue. In: Recherches en didactique des langues et des cultures [online], 10-1, 2013 [citat 20.12.2016]. Disponibil: <http://journals.openedition.org/rdlc/1497>.

- 133.SIMIONATO, A. Fonodidattica: una questione di competenza. Doctoral Thesis. Venezia : Archivio Università Ca' Foscari, 2011 [citat 02.09.2016]. Disponibil: <http://dspace.unive.it/handle/10579/1139?show=full>.
- 134.STARY L., FAUX, C., MATTRESSE, E. La conscience phonologique... en quelques mots [citat 02.09.2016].
Disponibil: http://www.ac_grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/conscience_phonologique.pdf
- 135.SVOLACCHIA M. Principi di Fonologia [citat 09.02.2022]
Disponibil: <http://host.uniroma3.it/docenti/svolacchia/fonologia.pdf>.
- 136.PICCARDO, E. COMMON. European framework of reference for languages: Learning, Teaching, Assessment Phonological Scale revision process report [online] [citat 02.09.2021]. Disponibil: <https://rm.coe.int/phonologicalscale-revision-process-report-cefr/168073fff9>.
- 137.NOVELLO, A. Modelli operativi per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. 25 p. [online] [citat 23.05.2018]. Disponibil: <https://www.itali.it/sites/default/fi>.

ANEXE

Anexa 1: Curriculum de fonodidactică – resursă fundamentală pentru formarea competențelor fonetice la utilizatori

Anexa 2: Glosar de termeni aferenți temei de cercetare

Anexa 3: Grila Controlului Fonologic al Sistemului Fonetice în baza Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL, p.136)

Anexa 4: Chestionar pentru Cadrele Didactice Universitare

Anexa 5: Chestionar pentru studenți

Anexa 6: Testul de evaluare al asimilării sistemului fonetic și al formării competențelor fonologice

Anexa 7: Mecanismul de calcul al punctajului pentru nivelurile de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competențelor fonologice

Anexa 8: Datele experimentale ale grupului experimental

Datele experimentale comparate (GC-GE) privind nivelul de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competențelor fonologice la studenții arabi (etapa de constatare)

Anexa 9: Model de Agendă articulatorie a studentului arab

Anexa 10: Fonogramele sistemului fonetic

Sistemul fonologic segmental/intersegmental (care nu există în limba arabă)

Anexa 11: Tipologia exercițiilor de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competențelor fonologice în limba română a studenților arabi

Anexa 12: Analiza conținutului și structurii CF ca parte integrantă a SF în literatura de specialitate

Anexa 13: Analiza conținutului și a structurii competenței fonetice în cadrul sistemului fonetic în literatura de specialitate

Anexa 14: Elementele de structură a competenței fonologice în cadrul sistemului fonetic al limbii române

CURRICULUM DE FONODIDACTICĂ – RESURSĂ FUNDAMENTALĂ PENTRU FORMAREA COMPETENȚELOR FONETICE LA UTILIZATORI

N.B. Elementele esențiale din acest curriculum referitoare la concepție, structură și conținut au fost aplicate în programa de studii: Departamentul Studenți Străini de la ULIM, anul de studii 2017-2018.

Documentul include, de asemenea, partea preliminară și conținutul a curriculumului RLS din cadrul cursului lingvistic la USM aplicat în anul de studii 2022-2023. Aspectele de conținut, părți integrante ale competenței lingvistice, au fost adaptate la principiile de formare a competenței fonetico-fonologice conform arhetipului fonodidacticii.

Pornind de la concepția învățământului postmodernist al cărei caracteristică fundamentală este individualizarea, am considerat necesare abordarea actului de învățare bazat pe nevoile reale și percepute de utilizator.

Dezvoltarea personalității în mediul de învățare, în contexte formative tradiționale sau postmoderne, se bazează pe achiziționarea competențelor din perspectiva intradisciplinară (specifice domeniului disciplinei), interdisciplinare (încadrate în experiența de formare a competențelor la mai multe discipline de studii) și pluridisciplinare (prin realizarea conexiunilor dintre valențele competențelor deținute), iar principiul integrator prin competențele de implementare praxiologică se regăsește în conceptul de abordare a procesului de studiu din perspectiva transdisciplinară.

Competențele, în general, reprezintă abilitățile de utilizare a cunoștințelor și deprinderilor în mod conștient/autonom/ în contextul social de muncă sau cotidian. Principiile pe care se bazează formarea competențelor digitale sunt similare, astfel sistemele educaționale contemporane au elaborat ghiduri de formare a competențelor digitale pentru învățarea pe tot parcursul vieții, sau pentru locul de muncă.

Modelul arhetipal de realizare a finalităților cursului este abordarea **algoritmizată** a actului de studiu, care implică viziunea structuralistă de construire consecutivă a reprezentărilor mentale.

Etapele de formare, deconstruire/ reconstruire corespund etapei de **configurare** a produselor rezultate din activitățile anterioare.

Noile circumstanțe generate de perpetuum-ul realităților cognitive, atitudinale și experiențiale sunt **inserate** în baza noilor puncte de plecare de la un nivel de competență mai înalt. Cursul își propune revelarea factorilor facilitanți ai sistemelor lingvistice reflectate de **structurile stratificate** pe criterii de complexitate.

Prezentul text este un document instituțional care generează procese decizionale și precedă, însoțește demersul didactic în cadrul orelor de RLS.

1.FINALITĂȚILE CURSULUI

La sfârșitul derulării cursului utilizatorii vor fi capabili:

- să valorifice funcțiile formative ale sistemului fonetic în diverse circumstanțe de comunicare;
- să aplice avantajele diverselor contexte formative pentru achiziționarea competențelor lingvistice;
- să elaboreze strategii proprii de studiu a foneticii în alte contexte lingvistice.

2.COMPETENȚE-CHEIE

Competențele-cheie, stabilite pentru cursul „Fonetica RLS din perspectiva ACISSI” au fost selectate în conformitate cu Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) și Cadrul European al Calificărilor (CEC).

De asemenea, competențele expuse au fost adaptate arealului profesional autohton, dat și zeit-gestului caracterizat prin mobilitate, globalizare și digitalizare.

1. Competențe de comunicare în limba studiată.
2. Competențe de învățare autonomă.
3. Competențe practice de configurare și inserare a strategiilor paradigmatică.
4. Competențe ontologice.
5. Competențe culturale și interculturale.
6. Competențe metacognitive.
7. Competențe lingvistice.
8. Competențe digitale.

Competențele de comunicare în limba studiată presupun capacități ale utilizatorului de a interacționa adecvat la procesul vorbirii și fluxului de mesaje din limba studiată.

Competențele de învățare autonomă includ cele cinci niveluri ale stilului autonom de învățare.

Procesul de studiu este complex și algoritmizat, de la conștientizare spre transcendentalul studiului.

Competențele practice de configurare și inserare a strategiilor paradigmatică reprezintă elementul specific de apropiere a formei de studiu cu pașii acționali. Utilizatorul va fi capabil să realizeze sarcini care au valoarea de configurare/ deconfigurare și reconfigurare a reprezentărilor mentale cognitive.

Competențele ontologice sunt necesare utilizatorului pentru achiziționarea abilităților și dexterităților de activitate în grup, realizare a proiectelor colective și integrare plenară în mediul social.

Competențele culturale și interculturale sunt importante utilizatorului pentru realizarea actului de comunicare lingvistică, dar și pentru comprehensiunea comportamentului cotidian și a patrimoniului istoric al poporului vorbitor al limbii studiate.

Competențele metacognitive presupun monitorizarea nivelului de apropiere a actului de studiu al utilizatorului, modului de percepere a sarcinilor didactice din perspectiva principiului eficienței, stabilirea traseului de studiu și a contextelor formative care le consideră oportune propriului stil de învățare.

Competențele lingvistice au rolul de a fi „osatura” actului de comunicare, de creare a unui climat psihologic favorabil bazat pe achiziționarea cunoștințelor relativ la structurile gramaticale stabile și integrarea acestuia în mesajul transmis sau aplicarea contextelor facilitante la procesul de receptare a mesajului.

Competențele digitale sunt importante deoarece reprezintă instrumentele de accesare a noilor contexte formative referitoare la comunitățile virtuale de învățare sau la contextele de realizare a ACISSI (blended-learnnet, eLearner, etandem etc.).

3. COMPETENȚE SPECIFICE CURSULUI

Cursul „Fonetica RLS din perspectiva ACISSI” prezintă o viziune dihotomică a competențelor:

- valorile formative ale sistemului fonetic,
- competențe pragmatice de integrare în ACISSI.

Competența de pronunție la nivel de grafem, lexem, enunț (fonetica lexicală/ fonetica enunțului).

- competența de a corela adecvat la nivelul pronunției binomul grafem – fonem,
- competența de a utiliza factorii fonetici facilitanți pentru achiziționarea abilităților de pronunție.
- competența de valorificare a rolului **intercomprehensiunii fonologice** în contextul dual (limba maternă vs. cea studiată), multiplu aleatoriu (limba studiată/ vs. alte limbi cunoscute), multipli criterial (limba studiată vs. alte limbi studiate din aceeași familie lingvistică).
- competența de aplicare a abilităților acumulate pe niveluri de complexitate avansate de la grafem la lexem, enunț.
- manifestarea competenței de pronunție implică elemente ale competențe lectorale.
- competența de lecturare a unui lexem.
- competența de discriminare a fonemelor dintr-un lexem.

- competența de receptare adecvată a unui text.
- competența de plasare adecvată a accentului în lexem

Competența de producere a unui text.

- competența de a discrimina adecvat fonemul receptat
- competența de corelare a lexemului cu imaginea mentală generatoare de semnificații
- competența de integrare a lexemului în enunț- propoziție/ frază.

Competența de comunicare.

- competența de inserare a abilităților de analiză și sinteză în cadrul conexiunilor complexe de producere/ receptare a unui mesaj
- competența de a reacționa adecvat la replicile spontane sau de a dialoga în circumstanțe noi
- competența de valorificare a experiențelor culturale și interculturale anterioare din perspectiva aspectelor fonetică / diverse revelații de percepere a realităților (onomatopee).

Competența ontologică de integrare în grupul social, de eludare a situațiilor de timorare generate de o pronunție incorectă, de realizare a comunicării dialogate într-un mod eficient.

- competența de receptare și transmitere exactă a mesajului
- competența de manifestare a trăirilor proprii și de relevare a sentimentelor manifestate de ceilalți prin aplicarea structurilor intonaționale.

Competența metacognitivă implică capacitatea utilizatorului de:

- a evalua nivelul de eficiență a sarcinilor prin prisma propriei percepții,
- a descrie experiența de învățare,
- a corela activitate de studiu cu aspectele motivaționale intrinseci/ extrinseci.

Competența de învățare autonomă pentru formarea competențelor fonologice includ aspecte acționale relativ la:

- competența de realizare a sarcinilor care sunt facilitante ale procesului de augmentare a conștientizării procesului de învățare,
- competența de implicare în elaborarea propriei strategii de studiu sau de modificare/ completare a celei propuse,
- competența de realizare a medierii prin schimbul de rol, de implementare a nivelului transcendent de autonomie.

Competențele practice de configurare și inserare a strategiilor paradigmatiche corespund nivelului în care utilizatorul va poseda:

- competențe de corelare a triadei competențe de comunicare, fonologice și metacognitive,
- competența de a interpreta rolul contextelor formative din perspectiva conținuturilor și a contextelor de studiu.

Competențele digitale sunt reflectarea noilor cerințe impuse de realitățile sociale, iar utilizatorul va avea:

- competența de identificare a surselor de informare,
- competența de stabilire a legăturilor dintre oportunitățile TIC și proiectul personal/ colectiv de studiu,
- competența de creare a resurselor de studiu care ar reprezenta reflecțiile experienței de studiu,
- competența de augmentare a nivelurilor de competență din sala de curs prin intermediul comunităților virtuale de învățare.
- competența de corelare dintre competențele digitale și valorificarea experiențelor de formare a competențelor derivate ale educației mediatice.

4.ADMINISTRAREA DISCIPLINEI DE STUDIU

Codul			Numărul de ore			Evaluarea			
disciplinei în planul de învățământ	Anul predării	Semestru	Curs	CVÎ / LI	Laborator	Examen	Colocviu	Responsabil de disciplină	Credite
	1	1,2	48	36		E			

I. PRELIMINARII

Scopul cursului *Limba română pentru studenții străini* constă în formarea competențelor de comunicare spre aplicarea în activitatea de a comunica cu mediul „de comunicanți”.

Metodica predării limbii române pentru studenții străini beneficiază de o atenție sporită atât din partea specialiștilor, cât și din partea studenților străini, fapt ce marchează trecerea de la o instruire liniară spre o instruire polivalentă. Acest curriculum urmărește realizarea, în primul rând, a principiului comunicativității – premisă inseparabilă a unei socializări organice a vorbitorului străin.

Concomitent, curriculumul presupune anumite strategii în organizarea materialului verbal, în prezentarea materiei lexicale, în abordarea cognitivă a straturilor lexicale productive și formarea competențelor de comunicare adecvate mediului lingvistic. Produsul strategiei ține de domeniul cognitiv în rezultatul căruia studentul va putea realiza obiectivele propuse.

II. ADMINISTRAREA DISCIPLINEI

Codul modului / disciplinei în planul de învățământ	Anul de studii	Semestrul	Numărul de ore practice			Evaluarea		Responsabil de modul / disciplină
			C	S	L	Nr. de credite	Forma de evaluare	
	2018 2019	I-II	640				examen	<i>Lidia STRAH, dr. conf.</i>

III. UNITĂȚI DE CONȚINUT ȘI REPARTIZAREA ORIENTATIVĂ A ORELOR

Nr.	Tema	Nr. de ore
1.	Subiectul 1. Să facem cunoștință. Alfabetul. Sunetele românești. Vocale, consoane. Substantiv. Gen și număr. Pronume personal. Verbul <i>a fi</i> , modul indicativ, timpul prezent. Pronume sau adjective interrogative. Numeral cardinal. Vocabularul general. Caseta de asimilare. Textul <i>În București, În Chișinău</i> . Exerciții de reproducere a informației textuale. Dialoguri de sinteză.	36
2.	Subiectul 2. Apartamentul meu. Fonetică – fonologie. Diftongi. Forma articulată, nearticulată a substantivelor. Alternanțe fonetice: vocalice, consonantice. Pronume personal de politețe. Adjectiv demonstrativ. Pronume și adjectiv nehotărât. Verbul <i>a avea</i> , modul indicativ, prezent. Caseta de evaluare a verbului <i>a avea</i> . Adverbe primare. Numere cardinale. Exerciții de producere / reproducere. Vocabularul general. Caseta vocabularului tematic. Textul <i>Câte camere are acest apartament?</i> Exerciții – evaluare a informației textuale. Dialoguri – sinteză.	48
3.	Subiectul 3. Ce oră e? Fonetică – fonologie. Triftongi. Vocale în hiat. Accentul. Articol nehotărât, articol hotărât. Adjective calitative cu patru forme. Pronume și adjectiv nehotărât. Verbe: <i>a lua, a bea, a sta</i> – modul indicativ prezent. Adverbe și locuțiuni adverbiale de afirmație. Prepozițiile. Exerciții de fonetică, de sinteză. Vocabularul general. Caseta vocabularului tematic. Caseta <i>Ora</i> . Textul <i>Înainte de lecție</i> . Exerciții de evaluare a informației textuale. Dialoguri de sinteză a materiei asimilate.	52
4.	Subiectul 4. Cel mai ieftin restaurant. Pronume și adjectiv demonstrativ de apropiere / de depărtare. Caseta verbelor neregulate: <i>a lua, a sta, a bea</i> – modul indicativ, prezent. Adverbe: <i>foarte, mai, și</i> . Prepozițiile: <i>de, după, lângă, despre</i> . Conjuncția copulativă: <i>și, iar, dar</i> . Exerciții de reproducere a materiei asimilate. Vocabularul general. Caseta vocabularului tematic. Textul <i>La restaurant</i> .	44

	Exerciții de evaluare a informației textuale. Dialoguri în baza textului.	
5.	Subiectul 5. Îmi place această dimineață. Pronunțarea corectă a sunetului <i>i</i> plin. Tipuri de conjugare. Adjective calificative cu trei forme. Adjective calificative cu două forme. Adverbe și locuțiuni adverbiale de loc. Prepozițiile: <i>într-un, într-o; dintr-un, dintr-o; printr-un, printr-o; între; dintre; printre</i> . Exerciții de reproducere a materiei asimilate. Vocabularul general. Caseta vocabularului tematic. Caseta <i>Program de dimineață</i> . Exerciții de evaluare a informației textuale. Dialoguri în baza textului.	52
6.	Subiectul 6. Banii nu aduc fericire. Sunetul <i>o</i> (neaccentuat). Verbele de conjugare a II-a, modul indicativ prezent. Verbele de conjugare a III-a, modul indicativ. Modul imperativ, plural. Adjective invariabile. Poziția adjectivului față de substantiv. Adverbe de timp. Prepoziția: <i>cu</i> . Exerciții, evaluarea formativă a materiei asimilate. Vocabularul general. Caseta vocabularului tematic. Textul <i>La bancă</i> . Exerciții de reproducere a informației textuale. Dialoguri în baza textului.	42
7.	Subiectul 7. Parcul Național. Diftongul <i>ia</i> . Verbele neregulate. Caseta verbelor neregulate. Grade de comparație: adjectiv, adverb. Conjunții adversative. Exerciții – evaluare a materiei asimilate. Vocabularul general. Caseta vocabularului tematic. Textul <i>În parc</i> . Sintetizarea informației textuale: <i>Un an are patru anotimpuri</i> . Exerciții de reproducere a informației textuale. Dialoguri în baza textului.	30
8.	Recapitulare. Fonetică – fonologie. Substantiv. Articol hotărât și articol nehotărât. Adjectiv calificativ. Gradele de comparație: adjectiv, adverb. Pronume personal și pronume de politețe. Pronume și adjectiv demonstrativ. Verbul. Tipurile de conjugare. Verbe neregulate. Adverb. Numeral. Conjunția. Prepoziția.	22
9.	Subiectul 9. Îmi place să călătoresc cu trenul. Participiul. Participiu folosit ca adjectiv. Modul indicativ. Timpul perfect compus: afirmativ / negativ. Conjugarea a I-a. Adverbe interogativ-relative: <i>unde, când, cum, cât</i> . Conjunții coordonatoare conclusive: <i>deci, așadar</i> . Exerciții de evaluare formativă a materiei asimilate. Vocabularul general. Caseta vocabularului tematic. Textul <i>O călătorie cu trenul</i> . Evaluarea sumativă a informației textuale. Dialoguri în baza informației textuale.	26
10.	Subiectul 10. O vară neobișnuită. Plasarea corectă a accentului. Modul conjunctiv, timpul prezent: caseta verbală. Adverbe și locuțiuni adverbiale de mod. Adjectiv. Adverb. Gradul superlativ absolut. Exerciții – evaluare a materiei gramaticale asimilate. Vocabularul general. Caseta vocabularului tematic. Textul <i>Întâlnire cu soarele la ... Costinești</i> . Evaluarea formativă a informației textuale. Lectură suplimentară. Dialoguri – comunicare textuală.	32
11.	Subiectul 11. Am nevoie de un palton. Modul conjunctiv, timpul prezent. Verbe neregulate. Utilizarea conjunctivului prezent. Adverbe de cantitate. Exerciții de evaluare formativă. Vocabularul general. Caseta vocabularului tematic. Textul <i>Prin magazin</i> . Exerciții de reproducere a informației textuale. Lectură suplimentară. Dialoguri – sinteză.	32
12.	Subiectul 12. Mă doare capul. Pronume personal. Cazul acuzativ. Nume de persoană în acuzativ. Verbe cu pronume personal în acuzativ. <i>A putea</i> pronume personal în acuzativ. Exerciții – sinteză. Vocabularul general. Caseta vocabularului tematic. Textul <i>La doctor</i> . Exerciții – evaluare formativă a vocabularului tematic. Lectură suplimentară. Dialog – prezentare, constatare.	32
13.	Subiectul 13. Să mergem la teatru! Pronume reflexiv în acuzativ. Formele verbelor reflexive la modul indicativ, timpurile: prezent, perfectul compus, viitorul I. Verbe reflexive impersonale. Verbe cu sensul schimbat la diateza reflexivă. Exerciții – sinteză. Vocabular general. Textul <i>Mergem la spectacol</i> .	32

	Exerciții – evaluare sumativă. Lectură suplimentară. Dialog – confirmare a prezenței obiectelor.	
14.	Subiectul 14. Îmi place sportul. Substantivul în nominativ și acuzativ. Echivalența infinitiv-conjunctiv. Adverbe care arată durata, continuitatea. Exerciții de reproducere a materiei gramaticale. Vocabular general. Caseta vocabularului tematic. Textul <i>Sport</i> . Exerciții – evaluarea formativă a structurilor tematice. Lectură suplimentară. Dialog – reproducere a informației textuale.	28
15.	Subiectul 15. Salut, familia mea! Substantiv la cazul genitiv (cu articol nehotărât și hotărât). Adverbe și locuțiuni adverbiale care arată: revenirea și frecvența. Exerciții de consolidare a materiei gramaticale. Caseta vocabularului tematic. Textul <i>Familia lui Mihai</i> . Exerciții de reproducere a vocabularului tematic. Lectură suplimentară. Dialoguri despre familie.	20
16.	Subiectul 16. Unde este oficiul poștal? Principalele prepoziții și locuțiuni prepoziționale după care se folosește cazul genitiv. Substantiv cu articol nehotărât și cu articol hotărât la cazul dativ. Adverbe și locuțiuni adverbiale de îndoială sau de posibilitate. Exerciții de reproducere a materialului asimilat. Vocabular general. Caseta vocabularului tematic. Textul <i>La oficiul poștal</i> . Exerciții – evaluare formativă a informației textuale. Lectură suplimentară. Dialoguri tematice.	30
17.	Recapitulare. Substantiv. Cazurile N, Ac, G, D. Gradele de comparație. Superlativ absolut. Pronume personal și reflexiv. Cazul acuzativ. Cazul genitiv. Modul indicativ: perfectul compus, viitorul I. Modul conjunctiv, timpul prezent. Verbe neregulate. Tipurile de adverbe. Prepoziții, conjuncții.	22
18.	Subiectul 18. Ceiul de dimineață. Diateza pasivă. Pronume și adjectiv de întărire. Textul <i>Ceiul de la ora 17.00</i> . Caseta vocabularului tematic. Exerciții de reproducere. Lectură suplimentară. Dialoguri în baza vocabularului tematic.	20
19.	Subiectul 19. O discuție serioasă. Modul condițional-optativ. Valorile modului condițional-optativ. Concordanța modului condițional-optativ cu alte timpuri. Vocabularul potențial. Structurarea vocabularului tematic. Textul <i>Generația de ieri, generația de azi</i> . Exerciții rezumative. Lectură suplimentară. Dialoguri tematice.	28
20.	Subiectul 20. Recapitulare. Activități asupra textelor. Textul <i>Noaptea spre sfântul Andrei</i> . Textul <i>Necazul unui student străin la anul pregătitor</i> . Textul <i>Cum învățăm o limbă</i> . Textul <i>O veste bună</i> .	12
	Total	640

IV. FINALITĂȚI DE STUDIU

➤ La nivel de cunoaștere și înțelegere:

- să posede un material de limbă necesar și suficient în elaborarea enunțului;
- să recunoască tipurile de enunț într-un text;
- să identifice unitățile componente în cadrul enunțului;
- să definească noțiuni, obiecte, fenomene cu ajutorul enunțului monologat oral / scris;
- să enumere șiruri de obiecte, fapte, fenomene cu ajutorul enunțului monologat oral / scris.

➤ La nivel de aplicare:

- să extindă informația textului în dependență de împrejurări;
- să parafrazeze exprimările prin aplicarea diferitor tipuri de enunț monologat oral / scris;
- să reorganizeze structural orice tip de enunț;
- să distingă operativ locul fiecărui enunț într-o informație-lipsă;

- să diferențieze stilistic un text cu ajutorul enunțului;
 - să introducă schimbările necesare într-un enunț „deformat” structural și sistematic.
- **La nivel de integrare:**
- să abordeze enunțul de pe pozițiile unui bun cunoscător al limbii române;
 - să aprecieze fenomenele din perspectiva unui intelect dezvoltat;
 - să justifice aplicarea enunțului în practica lui verbală;
 - să interpreteze enunțul monologat oral / scris din perspectiva curiozității intelectuale;
 - să manifeste o dominantă a intelectului verbal.

V. OBIECTIVE DE REFERINȚĂ ȘI UNITĂȚI DE CONȚINUT

Subiectul 1. Să facem cunoștință	
Obiective	Unități de conținuturi
- să pronunțe corect sunetele; - să identifice procedeele de pronunțare corectă a substantivelor, pronumelui, numeralelor, a structurilor vocalice și consonantice; - să asimileze corect categoriile gramaticale; - să producă contexte cu substantive, pronume personal și verbul <i>a fi</i>; - să extindă informația contextuală utilizând structurile gramaticale studiate.	Fonetică și fonologie Alternanțe vocalice, consonantice. Exerciții de pronunțare. Gramatică: Substantive masculine, la forma nehotărâtă. Utilizarea verbului <i>a fi</i>, modul indicativ, timpul prezent. Pronume negativ. Numeral cardinal. Exerciții de pronunțare, de transformare. Text: <i>În Chișinău, În București.</i> Conversație: Cine sunteți Dumneavoastră?
Subiectul 2. Apartamentul meu	
Obiective	Unități de conținut
- să pronunțe corect alternanțele vocalice și consonantice; - să identifice procedeele de pronunțare și utilizare a pronumelui personal de politețe; - să asimileze categoriile gramaticale; - să poată utiliza în contexte categoriile gramaticale însușite; - să însușească vocabularul general și tematic; - să alcătuiască modele corecte de comunicare.	Fonetică și fonologie Alternanțe vocalice, consonantice. Exerciții de pronunțare. Gramatică: Pronume personal de politețe. Adjectiv demonstrativ. Pronume și adjectiv nehotărât. Verbul <i>a avea</i> la modul indicativ, prezent. Adverbe primare, numere cardinale. Exerciții de recapitulare a subiectelor gramaticale. Text: <i>Câte camere are acest apartament?</i> Conversație: Îmi place (nu-mi place) apartamentul meu.
Subiectul 3. Ce oră e?	
Obiective	Unități de conținut
- să pronunțe corect triftongii, vocale în hiat; - să asimileze corect categoriile gramaticale; - să conștientizeze importanța studierii limbii române; - să interpreteze corect modelele de comunicare cu verbele neregulate; - să poată utiliza în contexte adecvate probele comunicative; - să însușească vocabularul general și tematic; - să producă dialoguri corecte.	Fonetică și fonologie Triftongii, vocalele în hiat. Gramatică: Articol hotărât, articol nehotărât. Adjective calitative cu patru forme. Pronume și adjective nehotărâte. Verbe neregulate: <i>a lua, a bea, a sta</i>. Prepoziții. Exerciții de reproducere. Probe comunicative. Text: <i>Înainte de lecție.</i> Conversație: Ce faci la ora de limbă română?
Subiectul 4. Cel mai ieftin restaurant	
Obiective	Unități de conținut
- să însușească particularitățile de însușire a sunetului <i>i</i>; - să identifice pronumele și adjectivele demonstrative de apropiere / depărtare; - să producă contexte corecte; - să extindă informația contextuală utilizând categoriile gramaticale asimilate;	Fonetică și fonologie Particularități de pronunțare a sunetului <i>i</i>. Gramatică: Pronume și adjectiv demonstrativ de apropiere / depărtare. Verbele neregulate. Adverbele: <i>foarte, mai, și</i>. Prepozițiile: <i>de, după, lângă, despre</i>. Conjunția copulativă: <i>și, iar, dar</i>. Exerciții de producere-reproducere.

- să însușească vocabularul general și tematic și să-l adapteze în comunicare; - să coordoneze o discuție în baza conversațiilor; - să reproducă corect structurile gramaticale.	Text: <i>La restaurant.</i> Conversație: Cât costă un prânz la restaurant.
Subiectul 5. Îmi place această dimineață	
Obiective	Unități de conținut
- să asimileze particularitățile de pronunțare a diftongilor și triftongilor și să reproducă corect aceste particularități; - să identifice procedeele de utilizare corectă a verbelor și a tipurilor de conjugare; a adjectivelor calificate pe forme; - să aplice în aspect funcțional materia gramaticală propusă; - să producă îmbinări, contexte, microtexte, structuri corecte în baza categoriilor gramaticale însușite; - să identifice procedeele de utilizare a verbelor de conjugarea I; - să interpreteze corect modelele de comunicare cu adjectivele; - să asimileze vocabularul general și tematic; - să stabilească importanța semantică a verbelor și adjectivelor în comunicare.	Fonetică și fonologie Particularități de pronunțare a diftongilor și triftongilor, a sunetului <i>i</i> plin (silabic). Gramatică: Tipuri de conjugare a verbelor: conjugarea I^a, I^b. exerciții fonetice – intonatorice, exerciții de formare a îmbinărilor. Exerciții de fixare și aplicare a construcțiilor verbale în contexte, microtexte, texte aplicative. <i>Adjective</i> calificative cu 3 forme. <i>Adjective</i> calificative cu 2 forme. <i>Adverbe</i> și locuțiuni adverbiale de loc. <i>Prepoziții:</i> într-un, într-o, între; dintr-un, dintr-o; printr-un, printr-o, printre. Exerciții de conversație minimală. Text: <i>Programul de dimineață.</i> Conversație: Programul de dimineață în zilele de odihnă.
Subiectul 6. Banii nu aduc fericire	
Obiective	Unități de conținut
- să pronunțe corect sunetul <i>o</i> și diftongul <i>oa</i> în exercițiile fonetice; - să asimileze în bază de prononșie și utilitate categoriile gramaticale asimilate; - să aplice în aspect funcțional și de comunicare categoriile gramaticale; - să reproducă vocabularul general și tematic; - să susțină o discuție.	Fonetică: Pronunțarea corectă a sunetului <i>o</i> (neaccentuat), a diftongului <i>oa</i>. Gramatică: <i>Verbul</i>, conjugarea a II-a, conjugarea a III-a, conjugarea a IV^a, a IV^{a-b}. Verbe cu asimilare problematică. Exerciții fonetico-intonatorice. Exerciții de integrare și de extindere în practicarea diftongilor. <i>Modul imperativ, plural.</i> Text: <i>Banii n-aduc fericire.</i> Conversație: Ce să fac cu banii?
Subiectul 7. Parcul Național	
Obiective	Unități de conținut
- să pronunțe corect diftongul <i>ia</i> în baza structurilor fonetice; - să poată utiliza în contexte adecvate verbe, adverbe, adjectivele asimilate; - să producă contexte, microcontexte; - să extindă informația contextuală utilizând materia gramaticală; - să coordoneze o discuție în baza vocabularului general și tematic.	Fonetică: Pronunțarea diftongului <i>ia</i>. Gramatică: <i>Verbul</i>, conjugarea a IV^{a-c}, conjugarea a IV^{a-d}. Exerciții de formare și reproducere a îmbinărilor în contexte de comunicare. <i>Adjective</i> invariabile. <i>Adverbe</i> de timp. Grade de comparație a adjectivelor. <i>Conjunții</i> adversative. Text: <i>În parc.</i> Conversație: Parcul Valea Morilor.
Subiectul 8. Recapitulare	
Obiective	Unități de conținut
- să însușească prononșia corectă a diftongului <i>ea</i> după <i>s, t, z</i>; - să aplice corect categoriile gramaticale însușite; - să identifice procedeele de utilizare corectă a gradelor de comparație; - să asimileze corect paradigmele verbelor neregulate; - să identifice procedeele de utilizare a adverbilor și locuțiunilor adverbiale; - să poată utiliza în contexte adecvate categoriile gramaticale ce prezintă dificultăți în asimilare;	Fonetică - fonologie: diftongului <i>ea</i>, după <i>s, t, z</i>; vocale, semivocale, consoane. Substantiv: Articol hotărât și articol nehotărât. Adjectiv, adverb: Gradele de comparație. Pronume și adjectiv demonstrativ. Verbul: Tipurile de conjugare. Verbe neregulate. Modul indicativ, timpul prezent. Adverb: <i>adverbe</i> și locuțiuni adverbiale de afirmație; <i>adverbe</i> și locuțiuni adverbiale de negație;

- să însușească vocabularul general și tematic; - să experimenteze volumul gramatical în comunicare.	<i>adverbe și locuțiuni adverbiale de loc;</i> <i>adverbe și locuțiuni adverbiale de timp.</i> Numeralul: numeralul cardinal. Conjunția: conjuncții copulative, disjunctive, adversative. Prepoziția: prepoziții cu acuzativul. Conversația: Primul meu test.
Subiectul 9. Îmi place să călătoresc cu trenul	
Obiective	Unități de conținut
- să pronunțe corect structurile fonetice [cs] și [gz]; - să însușească categoriile gramaticale asimilate; - să-și exprime atitudinea într-o situație de comunicare; - să elaboreze microtexte, conversații în baza materiei gramaticale asimilate.	Fonetică: pronunțarea lui [cs] și [gz]. Pronunția sunetului <i>z</i>. Gramatică: <i>Verbul:</i> Modul indicativ, timpul perfectul compus, verbe de conjugarea I-a. Conjuncții coordonatoare concludive. Evaluarea formativă a materiei gramaticale. Text: <i>O călătorie cu trenul.</i> Conversația: Suntem împreună.
Subiectul 10. O vară neobișnuită	
Obiective	Unități de conținut
- să însușească corect pronunțarea secvențelor fonetice; - să practice plasarea corectă a accentului; - să identifice verbele la modul conjunctiv prezent; - să asimileze corect gradul superlativ al adjectivelor și adverbilor; - să însușească vocabularul general și tematic; - să extindă informația asimilată prin modele corecte de comunicare.	Fonetică: pronunțarea secvențelor fonetice <i>ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi</i>. Plasarea corectă a accentului. Gramatică: <i>Verbul:</i> Modul conjunctiv, timpul prezent. <i>Adverbe și locuțiuni adverbiale de mod.</i> <i>Adjectiv, adverb:</i> Gradul superlativ absolut. Text: „<i>Întâlnire cu soarele la ... Costinești.</i>” Conversație: O vacanță la mare. Lectură suplimentară: <i>Eu studiez limba română.</i>
Subiectul 11. Am nevoie de un palton	
Obiective	Unități de conținut
- să poată utiliza în contexte adecvate verbele la modul conjunctiv; - să interpreteze corect adverbele de cantitate; - să stabilească importanța analitică a vocabularului general și tematic; - să coordoneze o discuție despre importanța cumpărăturilor; - să susțină un mic discurs.	Gramatică: Modul conjunctiv, timpul prezent. Verbe neregulate. <i>Adverbe</i> de cantitate. Exerciții de evaluare formativă. Text: <i>Prin magazine.</i> Exerciții de reproducere a informației textuale. Conversație: După cumpărături. Lectură suplimentară: <i>Îmi plac hainele moderne.</i>
Subiectul 12. Mă doare capul	
Obiective	Unități de conținut
- să aplice în aspect funcțional materia gramaticală însușită; - să utilizeze în diferite contexte pronumele personal, cazul acuzativ și verbele cu pronumele personal în acuzativ; - să coordoneze eficacitatea vocabularului general și tematic prin diferite modele de comunicare.	Gramatică: <i>Pronume</i> personal, cazul acuzativ. <i>Verbe</i> cu pronume personal în acuzativ: <i>a-l chema, a-l durea, a-l ustura, a-l costa.</i> Text: <i>La doctor.</i> Conversație: O vizită la un prieten bolnav. Lectură suplimentară: <i>Caut un prieten.</i>
Subiectul 13. Să mergem la teatru	
Obiective	Unități de conținut
- să însușească pronumele reflexiv în acuzativ; - să aplice în aspect funcțional verbele la modul indicativ, timpurile: perfectul compus și viitorul I; - să coordoneze în comunicare verbele reflexive impersonale; - să practice vocabularul general și tematic; - să relateze impresiile despre un spectacol.	Gramatică: <i>Pronume</i> reflexiv în acuzativ. <i>Verbe</i> cu pronume reflexiv în acuzativ la modul indicativ, timpurile: prezent, perfectul compus, viitorul I. <i>Verbe</i> reflexive impersonale. <i>Verbe</i> cu sensul schimbat la diateza reflexivă. <i>Adverbul</i> care arată durata, continuitatea. Text: <i>Mergem la spectacol.</i> Conversație: Un spectacol pentru suflet. Lectură suplimentară: <i>Teatrul Național „Mihai Eminescu”.</i>

Subiectul 14. Îmi place sportul	
Obiective	Unități de conținut
- să stabilească importanța utilizării substantivelor în nominativ și acuzativ; - să aplice corect echivalența infinitiv-conjunctiv; - să coordoneze comunicări despre sport în baza vocabularului general și tematic.	Gramatică: <i>Substantiv</i> în nominativ și acuzativ. <i>Verbul</i>, echivalența infinitiv-conjunctiv. Exerciții de reproducere a materiei gramaticale. Text: <i>Despre sport.</i> Conversație: Sunt pasionat de fotbal. Lectură suplimentară: <i>Sportul în viața oamenilor.</i>
Subiectul 15. Salut, familia mea!	
Obiective	Unități de conținut
- să conștientizeze importanța substantivelor la cazul genitiv; - să se adapteze în aspect comunicativ în utilizarea exercițiilor de reactivare a materiei gramaticale; - să însușească vocabularul general și tematic; - să elaboreze diferite forme de comunicare la temă.	Gramatică: <i>Substantiv</i> la cazul genitiv. <i>Pronume</i> personal în cazul genitiv. <i>Adverbe</i> și locuțiuni adverbiale care arată revenirea și frecvența. Exercițiile de reactivare a formelor gramaticale însușite. Exerciții individuale și colective. Text: <i>Familia lui Mihai.</i> Conversație: Familia unchiului meu. Lectură suplimentară: <i>Ziua de naștere a tatălui meu.</i>
Subiectul 16. Unde este oficiul poștal?	
Obiective	Unități de conținut
- să poată utiliza în contexte diferite prepozițiile și locuțiunile prepoziționale; - să asimileze vocabularul general și tematic; - să cunoască criteriile de prezentare a informației asimilate.	Gramatică: <i>Prepoziții</i> și locuțiuni prepoziționale după care se folosește cazul genitiv. <i>Substantive</i> cu articol nehotărât și hotărât la cazul dativ. <i>Adverbe</i> și locuțiuni adverbiale de îndoială sau de posibilitate. Text: <i>La oficiul poștal.</i> Conversație: Un oficiu poștal dificil. Lectură suplimentară: <i>O rugămințe, iubiri anotimpurile.</i>
Subiectul 17. Recapitulare II	
Obiective	Unități de conținut
- să să antreneze un număr suficient de exerciții; - să demonstreze cunoașterea gramaticii funcționale; - să prezinte diferite situații de comunicare; - să motiveze practic probele de comunicare în baza gramaticii funcționale asimilate; - să creeze mesaje de comunicare cu înțelegerea corectă a categoriilor gramaticale asimilate; - să exteriorizeze diferite modele de comunicare ținând cont de vocabularul general și tematic asimilat; - să modeleze practic informația asimilată; - să sistematizeze categoriile gramaticale; - să plaseze corect categoriile gramaticale după importanța aspectului funcțional al lor; - să construiască microtexte, contexte, mici dialoguri utilizând materia gramaticală asimilată; - să extindă câmpul semantic al categoriilor gramaticale însușite.	Gramatică: • <i>Substantiv</i>, cazurile N, Ac, G, D. • <i>Adjectiv</i>, gradele de comparație. Superlativul absolut. • <i>Pronume</i> personal și reflexiv: cazul acuzativ, cazul dativ. • <i>Verb</i>, modul indicativ, timpurile prezent, perfectul compus, viitorul I. • <i>Verb</i>, modul conjunctiv, timpul prezent. Verbe neregulate. • Tipurile de <i>adverbe</i>: - Adverbe interogativ-relative: <i>unde, când, cum, cât.</i> - Adverbe nehotărâte: <i>undeva, cândva, cumva, câtva.</i> - Adverbe și locuțiuni adverbiale de mod: <i>alene, anevoie, astfel, așa, degrabă, împreună.</i> - Adverbe de cantitate: <i>atât, cât, cam, destul, foarte, prea, mult, puțin, cât de cât.</i> - Adverbe care arată durată, continuitatea: <i>mereu, neconținut, neîncetat, încă, mai, tot.</i> - Adverbe și locuțiuni adverbiale care arată frecvența: <i>adesea, deseori, arareori, rareori, din când în când.</i> - Adverbe și locuțiuni adverbiale care arată îndoiala și posibilitatea: <i>parcă, poate, pesemne, prealabil.</i>

	• Prepoziția: Principalele prepoziții și locuțiuni prepoziționale după care se folosește cazul genitiv: <i>asupra, (în) contra, (pe) deasupra, înăuntrul, în afara, înaintea, în preajma, în jurul, în pofida, din cauza, cu excepția, în (cu) scopul, în mijlocul, în cinstea</i>. • Conjunția: Conjunții coordonatoare conclusive: <i>deci, așadar</i>. Exerciții de fixare și aplicare a modelelor gramaticale în aspect receptiv și reproductiv. Exerciții rezumative ce țin de informația contextuală și textuală în aspect motivațional. Exerciții de reactivare a modelelor verbal-comunicative. Exerciții de recapitulare a diverselor forme de comunicare ținând cont de aspectul structural al vocabularului (vocabularul general, potențial și pasiv). Exerciții de sistematizare a categoriilor verbale antrenate prin structuri verbale corecte pentru o exprimare liberă și conștientă. Exerciții de conversație preconizate pentru integrarea structurilor gramaticale în baza diverselor contexte situaționale, reale și noi cu cinci trepte definitorii: - Microdialogul dirijat. - Dialogul dirijat. - Dialogul în lanț. - Vorbirea indirectă (transpunerea unui text dialogat într-o expunere informațională la persoana a treia). - Conversația în grup. Exercițiile prezentate sunt aplicate în sistem pentru a dezvolta mecanismul de formare a priceperilor și deprinderilor de comunicare.
Subiectul 18. Ceiul de dimineață	
Obiective - să determine particularitățile de utilizare a verbelor la diateza pasivă; - să antreneze structurile gramaticale asimilate în conversație; - să se antreneze în lectura textelor.	Unități de conținut Gramatică: <i>Verbul</i>, diateza pasivă. <i>Pronume</i> și <i>adjectiv de întărire</i>. Text: <i>Ceiul de la ora 17.00</i>. Conversație: Ce păreri ai despre colegul tău (colega ta). Lectură suplimentară: <i>Un mesaj de la părinți</i>.
Subiectul 19. O discuție serioasă	
Obiective - să determine particularitățile de utilizare a modului condițional-optativ; - să motiveze practic concordanța modului condițional-optativ cu alte timpuri verbale; - să proiecteze comunicări individuale în baza textului.	Unități de conținut Gramatică: <i>Verbul</i>: modul condițional-optativ. Valorile modului condițional-optativ. Concordanța modului condițional-optativ cu alte timpuri verbale. Text: <i>Generația de ieri, generația de azi</i>. Conversație: Neînțelegeri în grupă. Lectură suplimentară: <i>Neînțelegeri în familie</i>.
Subiectul 20. Recapitulare III. Activități asupra textelor	
Obiective - să restructureze informația textuală; - să argumenteze necesitatea structurilor gramaticale; - să evalueze blocurile semantice asimilate; - să stabilească blocuri de comunicare.	Unități de conținut Text: <i>Necazul unui student străin la anul pregătitor</i> Text: <i>Noaptea spre sfântul Andrei</i> Text: <i>Cum învățăm o limbă</i> Text: <i>O veste bună</i>.

VI. SUGESTII METODOLOGICE

Procesul de predare- învățare- evaluare a limbii române ca limbă străină prezintă anumite trăsături specifice. Cursul de limbă română pentru studenții străini prevede înțelegerea structurii limbii și a mecanismului flexionar, necesare comparației, analogiilor teoriei generale.

Cursul de limbă română are o durată egală cu 640 de ore. Componenta duratei impune o mare atenție în privința organizării predării: stabilirea etapelor, eșalonarea și gradarea volumului de cunoștințe ce urmează a fi transmise, reluarea, dezvoltarea și cimentarea deprinderilor de vorbire și scriere.

Întreaga activitate a orelor de limbă română cere să urmărească realizarea a trei obiective principale:

- Formularea competențelor verbal-comunicative. Înțelegerea ideilor dintr-un context și notarea lor;
- Dezvoltarea deprinderilor de citire, asimilarea citirii ca activitate integratoare, proiectarea etapelor de citire conștientă;
- Exprimarea cunoștințelor (oral și scris) precizate și formulate clar.

Prin atingerea acestor obiective ajungem la competența lingvistică – priceperea de a înțelege și de a formula enunțuri corecte în limba română.

VII. LUCRUL INDIVIDUAL

Nr.	Produsul preconizat	Strategii de realizare	Criterii de evaluare	Termen de realizare
1.	Pregătirea materiei didactice după criterii tipologice de asimilare a temei.	Aplicarea lor la temele-bloc.	Verificarea orală (la orele practice) prin metoda de orientare practică a temelor-bloc.	pe parcursul anului
2.	Coordonarea și aprecierea cunoștințelor obținute.	Determinarea competențelor necesare ce țin de acest domeniu, prin metoda „câmpului de studii”.	Analiza metodei de asimilare a temei după metoda „câmpului de studii”.	pe parcursul anului
3.	Formarea și dezvoltarea colaborărilor individuale la temele dificile.	Integrarea cunoștințelor din diverse domenii de comunicare profesională.	Favorizarea muncii colective prin dezvoltarea competențelor de comunicare interpersonală (dezbateri, opinii).	pe parcursul anului

VIII. EVALUAREA DISCIPLINEI

Scopul procesului de predare-învățare a limbii române pentru studenții străini determină și modificarea modalităților de evaluare cu rol esențial în acest proces.

În conformitate cu metodologia de predare- învățare- evaluare a limbii române ca limbă nematernă, evaluarea se va desfășura prin măsurare, exprimare cantitativă și calitativă și identificarea fenomenului. Stabilim următoarele tipuri de evaluare:

- Evaluarea de constatare și diagnosticare a performanțelor obținute de studenții străini (ținem cont de factorii social-economici, psihologici, motivaționali);
- Evaluarea de reglare și perfecționare a strategiilor didactice (Profesorul, în baza analizei factorilor și condițiilor de predare- învățare- evaluare, determină rezultatele acestui proces);
- Evaluarea în scop de informare a studentului străin cu privire la performanțele obținute;
- Evaluarea prin autocunoaștere și autoapreciere corectă;

- Evaluarea ce prevede eventualele deficiențe (Profesorul selectează și clasifică studenții în raport cu performanțele obținute).

În conformitate cu cadrul european de referință întru îmbunătățirea procesului de predare-învățare, utilizăm și următoarele tipuri de evaluare: *evaluarea formativă, sumativă, feedback-ul și evaluarea finală.*

IX. REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Albulescu M. *Studiul disciplinelor socio-umane: Aspecte formative: structura și dezvoltarea competențelor.* – Cluj-Napoca, 2002;
2. Bărbuță I. *Predarea și învățarea limbii prin comunicare.* – Chișinău, 2003;
3. Brâncuș G., Ionescu Ad., Saramandu M. *Limba română* (Manual pentru studenții străini). – București, 1991;
4. Budnic A. *Formarea competențelor de comunicare interculturală la viitorii profesori.* – Chișinău, 2008;
5. Coste I., Boldureanu V., Vlăduțu I. *Limba română* (Manual pentru studenții străini). Profil tehnic. – București, 1998;
6. *Didactica modernă: Aspecte ale predării limbii române.* – Timișoara, 1990;
7. Dorogan M. *Munca independentă a elevilor la lecții.* – Chișinău, 1964;
8. Fryer Marilyn. *Predarea și învățarea creativă.* – Chișinău, 1996;
9. Gogu T. *Lexical and textual studies.* – Chișinău, 2008;
10. State M. *Lexicul limbii române în comunicare.* – Galați, 1996;
11. Vicol L. *Culegere de texte la limba română pentru studenții alofoni.* – Chișinău, 2003;
12. Vizitiu A. *Culegere de texte.* – Chișinău, 1998.

5.TEMATICA CURSULUI (DESCRIEREA SUCCINTĂ A FIECĂREI TEME)

Tematica	Numărul de ore	
	Curs	Comunitate virtuală de învățare/ lucru individual
1. INTRODUCERE ÎN PROBLEMATICA CURSULUI Familiarizarea cu conceptele-cheie Comentarea rolului competențelor fonologice pentru realizarea proiectului de studiu eficient.		2
2. COMPONENTELE SISTEMULUI FONETIC Prezentarea alfabetului Corelare grafem/ fonem Sistemul vocalic Sistemul consonantic		4
3. ETAPA DE CONFIGURAREA ALGORITMULUI BAZAT PE STRUCTURILE STRATIFICATE Elaborarea fișelor fonetice cu elementul factorilor facilitanți vs. sistemul vocalic Elaborarea fișelor fonetice cu prezența factorilor facilitanți vs. sistemul consonantic Realizarea fișelor fonetice cu factorii nonfacilitanți pentru sistemul fonetic al RLS Interpretarea cauzală a prezenței factorilor nonfacilitanți	4 4 4 4	2 2 2 2
4. INSERAREA CONFIGURĂRILOR LGORITMIZATE DE STUDIU Corelarea fișelor fonetice cu resursele didactice specifice. Efectuarea activităților bazate pe utilizarea: - Dicționarului de pronunție - materialelor audio - materialelor video - aplicațiilor bazate pe formarea competențelor fonologice	2 2 2 2 2	2 2 2 2 2

5. ELABORAREA STRUCTURILOR STRATIFICATE PENTRU FORMAREA COMPETENȚELOR FONOLOGICE Elaborarea strategiilor de colectare a datelor relativ la funcțiile formative ale sistemului fonetic Organizarea activității de selectare și interpretare a datelor conform principiilor criteriale Formularea principiilor de elaborare a strategiilor de realizare a proiectelor pentru formarea competenței fonologice	2 2 2	2 2 2
6.EVALUAREA CONTEXTELOR FORMATIVE DIN PERSPECTIVĂ DE CONȚINUT ȘI METODOLOGICĂ Crearea arhivei experiențelor de studiu bazat pe casetele metacognitive Prezentarea activităților de învățare corelate cu stilul personalizat de învățare Medierea achizițiilor cognitive, abilităților și competențelor	2 2 2	2 2 2
Realizarea activităților transcendente relativ la formarea conștiinței fonologice bazate pe competențele fonologice.	2	2

6. OBIECTIVELE GENERALE ALE CURSULUI

- Familiarizarea cu funcțiile formative ale sistemului fonetic aferent unei limbi străine;
- Identificarea modalităților de aplicare a funcțiilor formative la nivel de conținut al sistemului fonetic pe modele strategice de studiu gen: ACISSI;
- Monitorizarea diverselor oportunități oferite de noile contexte formative pentru formarea competențelor fonologice;
- Elaborarea strategiilor de implementare a experiențelor lingvistice, de comunicare, interculturale și digitale achiziționate anterior;
- Formarea abilităților de manifestare adecvată a competențelor ontologice bazate pe modele axiologice general-umane și specifice spiritului realităților sociale contemporane;
- Evaluarea nivelurilor de realizare a conexiunilor dintre diversele tipuri de contexte de studiu cu paradigmele de învățare aplicate pe stilurile personale de studiu/predare.

7.OBIECTIVE DE REFERINȚĂ /CONȚINUTURI

1. Studenții vor fi capabili: - să identifice rolul studiului foneticii în general și RLS, în mod special; - să descrie competențele cheie dezirabile;	1. INTRODUCERE ÎN PROBLEMATICA CURSULUI Familiarizarea cu conceptele-cheie
- să integreze obiectivele expuse în propriu proiect de studiu; - să argumenteze rolul foneticii RLS și formarea motivației	Comentarea rolului competențelor fonologice pentru realizarea proiectului de studiu eficient.
2. Studenții vor fi capabili: - să realizeze comparația dintre alfabetul limbii studiate și cel al limbii materne - să compare sistemul grafemic al limbii române cu al celorlalte limbi studiate anterior; - să efectueze corelarea adecvată grafem/ fonem; - să compare sistemul vocalic din limba studiată cu cel/ cele ale altei/ altor limbi învățate anterior;	2. COMPONENTELE SISTEMULUI FONETIC Prezentarea alfabetului Corelare grafem/ fonem Sistemul vocalic Sistemul consonantic
- să compare sistemul consonantic din limba studiată cu cel/ cele ale altei/ altor limbi învățate anterior; - să proiecteze modele de strategii de studiu	
3. Studenții vor fi capabili: - să identifice similitudinea fonemică limbile studiate anterior; - să analizeze rolul topicii fonemului în conținutul lexemului; - să elaboreze fișe fonetice cu factorul facilitant pe diverse segmente ale lexemului. - să identifice fonemele cărora nu le poate atașa elementul de similaritate din limba studiată; - să expună modalitățile de pronunțare corectă a lexemelor cu un grad sporit de dificultate;	3. ETAPA DE CONFIGURARE A GORITMULUI BAZAT PE STRUCTURILE STRATIFICATE Elaborarea fișelor fonetice cu elementul factorilor facilitanți vs. sistemul vocalic; Elaborarea fișelor fonetice cu prezența factorilor facilitanți vs. sistemul consonantic; Realizarea fișelor fonetice cu factorii non-facilitanți pentru sistemul fonetic al RLS; Interpretarea cauzală a prezenței factorilor nonfacilitanți.

- să elaboreze fișe fonetice cu prezența factorilor non-facilitanți cu topică diversă în lexem / enunț.	
4. Studenții vor fi capabili: - să explice rolul abilităților de transcriere pentru formarea competențelor fonologice; - să efectueze activități în cadrul ACISSI bazate pe explorarea surselor bibliografice sau digitale; - să aplice tehnica discriminării fonetice în baza materialelor audiovideo - să recupereze sensul unui mesaj prin intermediul componentelor metalingvistice și socioculturale; - să utilizeze resursele didactice din noile contexte formative; - să elaboreze resurse didactice proprii în noile contexte formative	4. INSERAREA CONFIGURĂRILOR ALGORITMIZATE DE STUDIU <i>Corelarea fișelor fonetice cu resursele didactice specifice.</i> <i>Efectuarea activităților bazate pe utilizarea:</i> - <i>Dicționarului de pronunție;</i> - <i>materialelor audio;</i> - <i>materialelor video;</i> - <i>aplicațiilor bazate pe formarea competențelor fonologice.</i>
5. Studenții vor fi capabili: - să interpreteze diversele circumstanțe de comunicare; - să folosească competențele de cercetare bazate pe criteriul algoritmatizat de augmentare a nivelurilor de complexitate; - să propună modele de strategii de realizare a proiectelor personale/ colective.	5. ELABORAREA STRUCTURILOR STRATIFICATE PENTRU FORMAREA COMPETENȚELOR FONOLOGICE Elaborarea strategiilor de colectare a datelor relativ la funcțiile formative ale sistemului fonetic; Organizarea activității de selectare și interpretare a datelor conform principiilor criteriale; Formularea principiilor de elaborare a strategiilor de realizare a proiectelor pentru formarea competenței fonologice.

6. Studenții vor fi capabili: - să identifice stilul personal de învățare; - să stabilească modele de cooperare în grup pe vertical/ student, profesor, tutor/ și orizontal /student-student/; - să monitorizeze produsul evaluărilor formante; - să aplice competențele de mediere pe circumstanțe simulate și/ sau autentice.	6. EVALUAREA CONTEXTELOR FORMATIVE DIN PERSPECTIVĂ DE CONȚINUT ȘI METODOLOGICĂ Crearea arhivei experiențelor de studiu bazat pe casetele metacognitive; Prezentarea activităților de învățare corelate cu stilul personalizat de învățare; Medierea achizițiilor cognitive, abilităților și competențelor; Realizarea activităților transcendente relativ la formarea conștiinței fonologice bazate pe competențele fonologice.
--	---

8. STRATEGII DIDACTICE

Forme de organizare a activității didactice și investigaționale

Cursul *Fonetica RLS din perspectiva ACISSI* este parte integrantă a cursului de predare a limbii române ca limbă străină. Compartimentului *Fonetica* i se va acorda 10-15% din numărul total de ore, care vor fi distribuite pe parcursul întregului an, cu nivelul frecvenței diferit și personalizat.

Atașate cadrului clasic de studiu vor fi activitățile realizate în cadrul comunităților virtuale, care se vor realiza având pe vârful piramidal cooperarea dintre utilizator, cadrul didactic și tutor. Astfel, cursul va avea multiple modalități de realizare: în sala de curs se va urmări studiul foneticii din perspectiva algoritmizată a abordării procesului de învățare. Următorul element al viziunii cursului este construire/ deconstruire/ reconstruirea reprezentărilor mentale care stau la baza formării abilităților de analiză și sinteză a unui fenomen al realității, dar și la formarea conștiinței fonologice bazată pe competența fonologică.

Urmează etapa de inserare în experiența anterioară a noilor achiziții, iar pentru realizarea unui proces de predare/învățare eficient este utilă valorificarea contextelor lingvistice facilitante de genul construcțiilor gramaticale stabile. Rolul acestor factori facilitanți vor fi aplicați pe diverse situații de complexitate crescândă. Principiul integrator al algoritmului are rolul de a facilita sinteza activităților și precedă formulării concluziilor și deciziilor.

Partea de extindere temporală se va realiza în contextul comunităților virtuale de învățare după modelul eLearning, blended-learning, e-tandem.

În noile contexte formative profesorul are multe roluri: proiectant, evaluator, mediator, facilitator, tutor al procesului de studiu.

Din perspectiva pedagogiei bazate pe proiectarea personală integrată în stilul autonom de studiu al utilizatorului putem desprinde următoarele componente utile studiului foneticii pentru studenții străini:

- realizarea proiectelor care au drept finalitate:
 - a) realizarea băncilor de itemi pe principii de discriminare fonetică pe segmentele vocalice și consonantice,
 - b) elaborarea fișelor fonetice care conțin factorii non-facilitanți pronunției,
 - c) elaborarea fișelor fonetice care ar conține modele de factori facilitanți pronunției
- vs. pronunția în limba maternă (elemente de intercompreensiune la nivel fonetic), producerea propriilor materiale didactice de corelare a sunetelor cu grafemele, imaginile, culorile și gesturile,
- d) crearea unor dicționare audio cu puncte sonore model și pentru efectuarea exercițiilor de pronunție de către utilizator,
- e) alcătuirea unor resurse didactice care ar conține modele de pronunție la nivel de: sunet, îmbinare de grafeme, lexeme, enunțuri-propoziție, enunțuri-frază.

Contextul formativ pentru realizarea acestor deziderate va fi la confluența paradigmelor tradiționale cu cele moderne. Printre noile contexte formative menționăm extinderea spațiului de studiu din perspectivă temporală și spațială prin intermediul utilizării tehnologiilor de informare și comunicare.

Astfel, studiul limbii române ca limbă străină din perspectiva abordării foneticii poate fi încadrat în modelele studiului dirijat, stilului autonom de învățare în corelare cu ghidarea din partea profesorului în sala de studiu sau cu utilizarea TIC (blended-learning).

Cursul va încuraja stilul autonom de învățare, metodele și tehnicile didactice vor fi:

- tehnica domino;
- metoda gura devine mână;
- fișa fonetică cu factori facilitanți,
- fișa fonetică cu factori non-facilitanți,
- recuperarea sensului,
- telefonul fără fir,
- discursul metacognitiv narativ,
- studiu de caz,
- analiza SWOT – „foneme colorate”, gesturile fonemelor”.

Un rol deosebit îl vor avea proiectele de intercompreensiune, inclusiv fonologică, GALAPRO, GALANET, MIRIADI.

Un posibil model de activitate didactică în cadrul cursului;

- segmentarea informației,

- traducerea alinietelor mici,
- selectarea lexemelor conform criteriilor grafem/fonem,
- selectarea lexemelor conform prezenței factorilor facilitanți sau non-facilitanți,
- corelarea textului din aliniat cu mesajul general,
- interpretarea rolului imaginilor adiacente textului tradus.
- redactarea traducerii primare acordând atenție expresiilor frazeologice, locuțiunilor și rolului acestora,
- elaborarea de către utilizatori a diverse tipuri de dicționare conform criteriilor de dificultate a pronunției, grafem/fonem, categorii morfologice,
- atașarea punctelor sonore model și a celor de autoevaluare,
- atașarea segmentelor video de pronunție conform diverselor straturi de conexiune textuală,
- redactarea textului tradus cu aplicarea noilor informații selectate din dicționarele de pronunție în corelare cu sinonime, antonime, neologisme, din limbajele specializate,
- traducerea textului din limba maternă în cea studiată de alt grup de utilizatori,
- realizarea jurnalului dual de identificare a elementelor similare și diferite,
- comentarea fragmentelor care au suferit traduceri diferențiate L1-L2, L2- L2.
- efectuarea activității de traducere a aceluiași text de grupuri diferite de utilizatori,
- compararea rezultatelor și includerea acestora în jurnalul dual cu compartimentele similaritate și diferențiere.

9.EVALUAREA

Evaluarea în cadrul cursului va avea aspect formant. Din perspectiva utilizatorului va avea oportunitatea de realizare a evaluării interne utilizând resursele didactice concepute pentru exersarea și monitorizarea nivelului de achiziționare a competenței fonologice.

Evaluarea formată presupune acordarea sugestiilor relativ la pronunțarea corectă de către e-tutore și toată comunitatea virtuală de învățare.

În cadrul orelor de curs va fi aplicată evaluarea inițială, formativă, iar evaluarea finală va fi examenul care va avea forma prezentării proiectului personal de studiu.

GLOSAR DE TERMENI AFERENȚI TEMEI DE CERCETARE

1. **Competență fonetică** – capacitatea utilizatorului de a aplica atribuțiile formative ale sistemului fonetic în comunicare;
2. **Fonem** – unitatea fundamentală funcțională a unei limbi;
3. **Grafem** – semn convențional cu aspect vizual al unui sunet;
4. **Sistem fonetic** – Sistem specific oricărei limbi alcătuit dintr-un număr de sunete-tip, foneme;
5. **Conștiință fonetică** – capacitatea de percepere, segmentare și aplicare a unităților sonore ale unei limbi precum silaba, elemente de prozodie : rima , ritmul, fonemele;
6. **Abilitate fonetică** – capacitatea de a utiliza adecvat/ eficient valențele sistemului fonetic în comunicare;
7. **Abilitate acustico-articulatorie** – capacitatea utilizatorului de a corela adecvat componenta de receptare cu cea de emiteră în cadrul actului comunicării;
8. **Abilitate ritmico-intonațională** – capacitatea de percepere a structurilor melodice ale unui lexem și perceperea intenției de comunicare prin intermediul stratificării intonaționale;
9. **Fonodidactică** – ramură a științei didactice care studiază metodele de formare a competențelor fonologice;
10. **Competențe fonologice** – capacitatea utilizatorului de a aplica în mod autonom deprinderile derivate din atribuțiile formative ale sistemului fonetic;
11. **Segmente fonetice** – unități sonore, silabe, rime, foneme;
12. **Receptare orală** – a recepționa adecvat informația sonoră;
13. **Receptare scrisă** – a recepționa adecvat mesajul prezentat în format grafic;
14. **Producere orală** – realizarea unui discurs prin intermediul utilizării limbajului articulat;
15. **Producere scrisă** – realizarea unui produs prin utilizarea grafemelor ca semne convenționale;
16. **Competență lingvistică** – capacitatea utilizatorului de a comunica în conformitate cu normele specifice ale unei limbi;
17. **Competență pragmatică** – capacitatea utilizatorului de a discuta cu cineva despre ceva;
18. **Competență sociolingvistică** – capacitatea utilizatorului de a utiliza competențele lingvistice pentru integrarea plenară în sistemul social;
19. **Limbaj articulat** – sistem de comunicare ce include sunete articulate;
20. **Fonologie** – domeniu al științei lingvistice care studiază rolul funcțional al sunetelor din sistemul fonetic al limbii;

21. **Metafonologie** – ramură a fonologiei care implică apropierea metodelor de formare a competențelor fonetice;
22. **Componentă cognitivă** – aspectul de cunoaștere;
23. **Componentă acțională** – structuri algoritmice de realizare a activității;
24. **Componentă motivațională** – aspect care se referă la gradul de interes versus tematica studiată;
25. **Componentă pragmatică** – aspect axat pe acțiuni, praxiologic;
26. **Componentă reflexivă** – aspect centrat pe metode de metacogniție;
27. **Bloc motivațional** – structuri strategice de menținere a confortului psihologic și nivelului înalt de interes relativ la tema studiată în baza aspectelor intrinseci și extrinseci ale motivației;
28. **Componentă motivațional-valorică** – conexiunea dintre elementul motivațional și cel axiologic;
29. **Componentă socioculturală** – nivelul de interferență a circumstanțelor sociale pentru achiziționarea elementelor culturale;
30. **Deprinderi de percepere** – obișnuința axată pe cogniție de a identifica adecvat mesajele undelor sonore (foneme);
31. **Deprinderi de înțelegere** – obișnuința centrată pe cunoștințe anterioare de a interpreta semnificația mesajului transmis;
32. **Interferența lingvistică** – aspect de inter relaționare între diverse sisteme lingvistice;
33. **Focalizare lingvistică** – aspect de conturare a sistemului lingvistic specific unei limbi;
34. **Intercomprehensiune duală** – elemente de comprehensiune axate pe factorii similari din sistemele lingvistice ale limbii materne și celei studiate;
35. **Agenda articulatorie** – un instrument de lucru pentru formarea deprinderilor articulatorii în limba studiată axat pe perspectiva dihotomică – problemă/soluție;
36. **Strategie expozitivă multiplă** – strategie de apropiere prin expunerea multiplilor factori ai procesului de achiziție a atribuțiilor formative ale unui sistem;
37. **Strategie algoritmică** – strategie axată pe conceptualizarea structurilor acționale;
38. **Strategie euristică** – strategie de cunoaștere axată pe procesul de descoperire a diverselor componente ale întregului conceptual studiat;
39. **Strategie comunicativă** – strategie de cunoaștere axată pe achiziția noilor niveluri de competență prin intermediul actului de comunicare;
40. **Nivel segmental** – abordarea sistemului fonetic din perspectiva fonemului, silabei;
41. **Nivel intersegmental** – abordarea sistemului fonetic din perspectiva integratoare a enunțului;

42. **Exerciții articulatorii** – activitate intelectuală realizată sistematic și repetat cu scopul formării deprinderilor articulatorii;

43. **Exerciții comunicative** – activitate intelectuală realizată sistematic și repetat în scopul formării deprinderilor de comunicare;

44. **Exerciții imitatite** – activitate intelectuală realizată sistematic și repetat în scopul dobândirii deprinderilor corelate de percepere și producere a fonemelor/lexemelor.

**GRILA CONTROLULUI FONOLOGIC AL SISTEMULUI FONETIC ÎN BAZA
CADRULUI EUROPEAN COMUN DE REFERINȚĂ PENTRU LIMBI (CECRL, p. 136)**

Nivelul	Controlul fonologic general	Articularea sonoră	Caracteristicile prozodice
C2	Poate folosi o gamă variată de caracteristici fonologice în limba țintă cu un nivel ridicat de control inclusiv caracteristici prozodice cum ar fi accentul în cuvinte și propoziții, ritmul și intonația – astfel încât aspectele mai fine ale mesajului ei/lui să fie clare și precise. Inteligibilitatea și transmiterea eficientă a sensului nu sunt afectate în niciun fel de trăsăturile accentului care pot fi reținute din alte limbi.	Poate articula practic toate sunetele în limba țintă cu un grad ridicat de control el/ea se poate autocorecta, de obicei, pronunță greșit sunetele. dacă	Poate exploata caracteristicile prozodice (de ex., accentul, ritmul, intonația) în mod corespunzător și eficient pentru a transmite nuanțe mai fine de sens (de ex., să diferențiezi și să sublimezi).
C1	Poate folosi o gamă largă de caracteristici fonologice în limba țintă cu suficient control pentru a asigura inteligibilitatea întregului mesaj. Poate articula practic toate sunetele în limba de studiu; unele caracteristici vizibile ale accentului din altă limbă(i), dar care nu afectează inteligibilitatea.	Poate articula practic toate sunetele în limba țintă cu un grad ridicat de control el/ea se poate autocorecta, de obicei, pronunță greșit sunetele.	Poate realiza un discurs inteligibil cu unele abateri ocazionale în accentuare, ritm și/sau intonație, dar care nu afectează inteligibilitatea sau eficacitatea mesajului. Poate varia intonația și plasa corect accentul.
B2	Poate folosi, în general, o intonație adecvată, pune accentul corect și articula	Poate articula un număr mare de sunete în limba țintă, în mod clar, în	Poate folosi caracteristici prozodice (de ex., accentul,

	individual clar sunetele; accentul tinde să fie influențat de altă limbă(i) pe care el/ea le vorbește, dar are prea puține influențe asupra inteligibilității.	diverse mesaje de proporții extinse, inteligibile pentru toată lumea, în ciuda câtorva greșeli sistematice. Poate generaliza exprimarea ei/lui pentru a prezice caracteristici fonologice ale celor mai cunoscute cuvinte (de ex. accentul cuvântului) cu o precizie rezonabilă (de ex., în timp ce citești).	intonația, ritmul) pentru a susține mesajul pe care intenționează să-l transmită, deși cu unele influențe din alte limbi pe care el/ea le vorbește.
B1	Pronunția este, în general, inteligibilă, utilizată în general corect intonația și accentul la nivel de cuvânt și enunț. Totuși, accentul este, de obicei, influențat de alte limbi pe care el/ea le vorbește.	în general, mesajul este inteligibil pentru toată lumea, în ciuda pronunției individuale greșite a sunetelor și cuvintelor, cu care el/ea este mai puțin familiarizat.	Poate transmite lui/ei mesaje într-un mod inteligibil, în ciuda influenței puternice a accentului, intonației și/sau ritmului din partea altei limbi (limbilor) pe care le vorbește.
A2	Pronunția este, în general, suficient de clară pentru a fi înțeleasă, dar partenerii din cadrul conversației vor trebui să ceară repetarea unor aspecte, din când în când. O influență puternică din partea altor limbi, accentul, ritmul și intonația pot afecta inteligibilitatea, necesitând colaborarea dintre interlocutori. Cu toate acestea, cuvintele familiare se pronunță clar.	Pronunția este, în general, inteligibilă când se comunică în situații simple, uzuale, cu condiția ca interlocutorul să facă un efort pentru a înțelege sunetele specifice. Pronunția sistematic greșită a fonemelor nu împiedică inteligibilitatea, cu condiția ca interlocutorul să facă un efort de recunoaștere și ajustare la limbajul vorbitorului în contextul de pronunție.	Poate folosi inteligibil în limbajul cotidian caracteristicile prozodice ale cuvintelor și frazelor, în ciuda unei puternice influențe a accentului, intonației și sau ritmului din alte limbi pe care el/ea le vorbește. Caracteristicile prozodice (de ex., accentul cuvântului) sunt adecvate pentru cuvintele uzuale și enunțuri simple.

A1	Poate pronunța un repertoriu foarte limitat de cuvinte și fraze învățate, care pot fi înțelese cu ceva efort din partea interlocutorilor, utilizate în relațiile cu vorbitorii grupului în cauză. Poate reproduce corect o gamă limitată de sunete, precum și accentul în cuvinte și fraze simple, familiare.	Poate reproduce sunete în limba țintă, dacă este ghidat cu atenție. Poate articula un număr limitat de sunete, dacă vorbirea interlocutorului este inteligibilă și acesta oferă suport (de ex.: prin repetarea corectă și prin introducerea în procesul de repetare a sunetelor noi).	Poate utiliza caracteristicile prozodice ale unui repertoriu limitat de cuvinte simple și fraze inteligibile, în ciuda unei influențe foarte puternice asupra accentului. ritmului și sau intonației altor limbi în care el/ea vorbește.
-----------	---	---	--

CHESTIONAR PENTRU CADRELE DIDACTICE UNIVERSITARE

Stimați colegi!

Cercetarea la care vă rugăm să colaborați (prin furnizarea informațiilor solicitate de prezentul chestionar) are ca scop stabilirea dimensiunilor metodologice de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competențelor fonologice la studenții arabi la orele de limba română.

Completarea chestionarului este confidențială, informațiile fiind utilizate exclusiv la constituirea bazei de date la nivelul grupului de lucru. În aceste condiții vă rugăm ca răspunsurile date să reprezinte cât mai fidel opinia Dumneavoastră și situația reală a lucrurilor.

Atenție! Completarea chestionarului se face prin încercuirea/bifarea variantei de răspuns potrivite. În cazul în care unele întrebări nu corespund situației, ocoliți întrebarea și treceți la următoarea. Unele întrebări permit mai multe răspunsuri.

Motivația studenților pentru învățarea limbii române și exprimarea orală eficientă în limba de studiu.

1. Pe o scară de la 1 la 10 apreciați nivelul de motivație a studenților dvs. pentru studierea limbii (unde 1 este cel mai puțin, 10 – cel mai mult)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Care sunt motivele pentru care studentul învață limba română? (alegeți maximum 5 variante de răspuns):

1. Pentru a avea o carieră de succes.
2. Pentru fi un model de exprimare în limba română.
3. Din dorința de a cunoaște limba română.
4. Pentru a deveni un specialist de calificare înaltă în domeniu.
5. Profesorul explică pe înțelesul studenților, are un stil de predare atractiv.
6. Profesorul inspiră respect, este un model.
7. Materia e interesantă și atractivă.
8. Pentru a avea un limbaj frumos și coerent.
9. Materiile îi vor fi utile mai târziu.
10. Pentru a asigura succes viitoarei activități profesionale.
11. Pentru a obține calificative sau note bune.

12. A avea încredere în exprimarea corectă în limba de studiu.
13. Din dorința a fi recunoscut și respectat de către ceilalți.
14. Pentru fi sigur în ceea ce spune și cum spune.
15. Pentru a primi diploma de licență.
16. Pentru a primi constant o bursă.
17. Pentru că vor să cunoască mai multe limbi.
18. Pentru a merge la studii peste hotare.
19. Pentru a continua cu succes studiile la următoarele trepte de instruire.
20. Altele.

B. Probleme/dificultăți pe care le întâmpină studenții în procesul de studiu și exprimarea orală/pronunția în limba-țintă.

3. Ierarhizați de la 1 la 8 dificultățile pe care le întâmpină studenții Dvs în procesul de studiere a limbii române ca limbă străină?

Dificultăți	Opțiunea
Frica de a vorbi în limba română	
Dificultăți de pronunție corectă/exprimare orală	
Lipsa de vocabular și utilizarea corectă a vocabularului	
Dificultăți gramaticale	
Lipsa de înțelegere a mesajului prin ascultare/nivel scăzut de percepție a mesajului la auz (audiere)	
Dificultăți în descrierea mesajului scris (lectură)	
Dificultăți de vorbire în limba română (vorbire)	
Dificultăți de exprimare în scris (scriere)	

4. Ce probleme/dificultăți întâmpină studenții Dvs. în perceperea mesajului sonor și exprimarea orală/pronunția în limba română? (alegeți maximum 3 variante de răspuns)

1. Sensibilitatea scăzută a aparatului auditiv
2. Auzul fonematic slab dezvoltat

3. Capacitatea de imitare redusă, neadaptarea aparatului de vorbire a studenților pentru articularea corectă a sunetelor în limba de studiu/dificultăți de pronunție
4. Capacitatea de transfer redusă la însușirea semnelor verbale
5. Slaba cunoaștere a sistemului de transcriere/analiză fonetică în limba-țintă (decodificare și codificare)
6. Productivitatea scăzută a memoriei
7. Reacții încetinite
8. Altele _____

5. Ce bariere întâmpină studenții în pronunțarea monoftongilor în limba română?

6. Enumerați elementele de interferență cel mai des atestate în exprimarea orală a studenților arabi în limba română.

C. Abordarea didactică a procesului de formare a competenței fonologice

7. Cât de oportună este dezvoltarea competenței fonologice în limba română a studenților arabi?

8. Care sunt, în viziunea Dvs., elementele constitutive ale competenței fonologice?

9. Cât de des utilizați activități de formare a competenței fonologice la orele de limbă română? Cât timp acordați în cadrul orei pentru dezvoltarea competenței fonologice?

10. Ce modalități de lucru utilizați pentru a depăși interferența limbii române în pronunție? (puteți menționa câteva variante)

1. Exerciții audio pentru dezvoltarea auzului fonematic
2. Exerciții punctuale de pronunție
3. Transcrierea fonetică
4. Citirea prin repetiție
5. Exerciții comparativ-contrastive
6. Exerciții imitative
7. Altele

11. Ce activități didactice le considerați oportune în formarea competenței fonologice?

12. Cât de des utilizați laboratorul fonetic, sălile multimedia pentru exersarea abilităților de pronunție?

13.În ce măsură utilizarea laboratorului fonetic este benefică în cadrul procesului de învățare a limbii române ca limbă străină?

În foarte mare măsură	În măsură mare	În mică măsură

14. Ce ar trebui de întreprins pentru a eficientiza procesul de formare a competenței fonologice în limba română studenților arabi?

CHESTIONAR PENTRU STUDENȚI

Dragi studenți!

Cercetarea la care vă rugăm să colaborați are ca scop identificarea dimensiunilor metodologice de formare a competenței fonologice studenților arabi în procesul de învățare a limbii române în instituțiile de învățământ superior.

Chestionarul completat este confidențial, informațiile fiind utilizate exclusiv la constituirea bazei de date la nivelul grupului de lucru. În aceste condiții, vă rugăm ca răspunsurile date să reprezinte cât mai fidel opinia dvs. și situația din instituția în care învățați.

Nu există răspunsuri corecte sau greșite; ele trebuie doar să prezinte puncte personale de vedere, sincere și nepărtinitoare.

Atenție! Completarea chestionarului se face prin **încercuirea/bifarea variantei de răspuns potrivite**. Pentru cazul în care unele întrebări nu corespund situației, eludați întrebarea și treceți la întrebarea următoare.

Unele întrebări permit mai multe răspunsuri, acest lucru fiind precizat în fiecare caz în parte, imediat după întrebare.

A. Motivația pentru învățarea limbii române și exprimarea orală în limba de studiu

--

1. Pe o scară de la 1 la 10 apreciați nivelul de motivație al Dvs. pentru studierea limbii (unde 1 este cel mai puțin, 10 – cel mai mult).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Care sunt motivele pentru care învățați limba română (alegeți maximum 5 variante de răspuns):

- Pentru a avea o carieră de succes.
- Pentru fi un model de exprimare în limba română.
- Din dorința de a cunoaște limba.
- Pentru a deveni un specialist de calificare înaltă în domeniu.
- Profesorul explică pe înțelesul studenților, are un stil de predare atractiv.
- Profesorul inspiră respect, este un model.
- Materia este interesantă și atractivă.
- Pentru a avea un limbaj frumos și coerent.
- Materia îmi va fi utilă mai târziu.
- Pentru a asigura succes viitoarei activități profesionale.
- Pentru a obține calitative sau note bune.
- Pentru a avea încredere în exprimarea corectă în limba de studiu.
- Pentru a fi recunoscut și respectat de către ceilalți.
- Pentru fi sigur în ceea ce spun și cum spun.
- Pentru a primi diploma de licență ○ pentru a primi constant o bursă.
- Pentru că vreau să cunosc mai multe limbi.
- Pentru a merge la studii peste hotare (în România).
- Pentru a continua cu succes studiile la următoarele trepte de instruire.
- Altele.

A. Probleme/dificultăți pe care le întâmpină studenții în procesul de studiu și exprimarea orală în limba-ținta
--

- Ierarhizați de la 1 la 8 dificultățile pe care le întâmpinați în procesul de studiere a limbii române ca limbă străină.

Dificultăți	Opțiunea
Frica de a vorbi limba română	
Dificultăți de pronunție corectă/exprimare orală	
Lipsa de vocabular și utilizarea incorectă a vocabularului	

Dificultăți gramaticale	
Lipsa de înțelegere a mesajului prin ascultare/nivel scăzut de percepție a mesajului la auz (audiere)	
Dificultăți în descrierea mesajului scris (lectură)	
Dificultăți de vorbire în limba română (vorbire)	
Dificultăți de exprimare în scris (scriere)	

Ce fenomene ale sistemului fonetic al limbii române după părerea Dvs., cele mai dificile în procesul de învățare a limbii române și exprimare? (alegeți maximum 2 variante de răspuns)

- ☐ tonuri specifice limbii de studiu
- ☐ intonația în propoziție
- ☐ sunetele vocalice
- ☐ diftongii
- ☐ sunetele consonantice
- ☐ îmbinarea consoanei și vocalei într-o silabă
- ☐ combinația tonurilor
- ☐ intonația
- ☐ trifongi
- ☐ altele

5. Ce bariere întâmpinați în pronunțarea monoftongilor în limba română?

B. Activități didactice, mijloace de formare a competenței fonologice

6. Cât de des sunt utilizate în procesul didactic activități de formare a abilităților de pronunție: în cadrul lecției, laboratorului fonetic, sălilor multimedia?

Nu se folosesc	Se folosesc rar	Se folosesc periodic	Se folosesc des

7. În ce măsură utilizarea laboratorului fonetic este benefică în cadrul procesului de învățare a limbii române limbă străină?

Nu se folosesc	Se folosesc rar	Se folosesc des

8. Ce ar trebui de întreprins pentru a eficientiza procesul de exprimare orală/pronunție în limba română a studenților arabi?

TESTUL DE EVALUARE A ASIMILĂRII SISTEMULUI FONETIC ȘI A FORMĂRII COMPETENȚELOR FONOLOGICE

1. Ascultați, repetați, scrieți, citiți. – 3 P

[i] – *fîr, din, lin, ridic, critic, nimic;*

[e] – *sec, trec, fel, țel, zel, ren, tren;*

[u] – *tu, tun, tutun, un tun;*

[o] – *ordon, cordon, control, domol;*

[ă] – *mă - măr, dă - dăm, să - stăm;*

[î, â] – *tânăr - tânăra, bătrîn - bătrîna, îm - îmbrăcat, în - înălțat.*

2. Diferențiați cuvintele cu ajutorul accentului: *bară, sărac, ghumeț, actor, lua, nuia, plouă, tăiat, gutui, deșeu, butoi, mătura, pătura, foarfecele, exercițiile, dulapurile, cântecele, cafeaua, femeia, ideea, asidui, infecție, rodia, soluția, corabia, intuiție.* – 4 P

Pe ultima silabă	Pe ultima vocală	Pe penultima vocală	Pe antepenultima silabă	Pe a patra silabă	Cuvinte terminate în diftongi	Cuvinte terminate în triftongi

3. Selectați enunțurile cu diftongi ascendenți. – 4 P

Vecinul avea mulți cai; o leoaică a ajuns la cei treisprezece cai care mereu beau apă din râu.

Soarele părea că doarme, noaptea dădea târcoale, iar leii o priveau liniștit.

4. Distingeți vocala de diftong. – 3 P

Dare – doare; luna – lunea; uit-o – uite-o; mare – moare; pată – piatră; artă – iartă.

5. Determinați locul diftongilor, triftongilor descendenți. – 3 P

Iată – biată; miere – fiere – fiertură; voios – soios – duios; studiu – mediu – remediu; ploioasă – voioasă – curioasă; foarte – foame – foarfecă; lua – ploua – ouă

La început	La mijloc	La sfârșit

6. Definiți componentele intonației (melodia, accentul frazei etc.): *Leoaica se gândea mult.*

Copilului îi plăcea să se joace. Luna august e toridă. Birou modern. Haină scumpă. Ardei iute. – **3 P**

7. Stabiliți locul accentului în următoarele cuvinte: *izvor – izvoare, femei – femeile, pui – puiul, deal – ideal, duios – duioasă, mal – maluri, cartof – cartofi, hartă – soartă, dos – studios etc.* – **2 P**

8. Ascultați și repetați acordând atenție dificultății limbajului. Completați spațiile libere.

Marcați accentul în aceste enunțuri. – **3 P**

Cheamă.....chelnerul urgent. Zeama scump. Ai chemat chelnerul? Zeama are ! Dorești să cauți o-che-la-rii? Unde e-s-te urechea?

9. Precizați intonația și accentul pentru acești diftongi și triftongi ascendenți:

beau – vreau – aveau; mâine – pâine – câine; meu, leu, mereu etc. – **3 P**

10. Corectați greșelile ortografice în cuvintele: *parchoz – parchez; chamă – scaez, chil, ureci, cilibru, duțe – aduțe – conduțe etc.* – **3 P**

11. Aranjați cuvintele pentru a forma proverbe. – **3 P** *Tapfa, nubă, daulă, ep, mo. Nice, tieș, tarce, rea, trupa, chio*

12. Precizați intonația, citiți enunțurile expresiv: – **5 P**

Sunt foarte atras de peisajul montan. În câteva minute vom fi în Codrii Moldovei. Nu-ți place călătoria? Priveliștea va fi minunată! Nu-mi place frigul, ce să fac?

13. Citiți această poezie, respectați intonația, pronunțați corect cuvintele, fixați corect accentul. – **4 P**

Un student și o studentă,
Vai ce melodie lentă,
Un student și o studentă
Trec pe strada mea,
El absent și ea absentă,
El absent și ea absentă
Dar prezentă dragostea.

O poveste nu prea veche,
Dar nici nouă prea,
Mai frumoasă decât toate
E povestea-acea –
A trăit-o fiecare
Până la sfârșit:
Un student și o studentă
S-au îndrăgostit.

(D. Matcovschi)

14. Completați spațiile libere cu cuvintele având echivalentele che-chi; ce-ci; gheghi; ge-gi. – 4 P

În fiecare zi eu _____ mulți bani. Tatăl mi-a trimis dolari, trebuie să-i _____.
_____ în orașul meu este gustoasă și ieftină. La matematică am studiat _____.
N-am pus corect _____ și profesoara s-a supărat. Pe strada noastră a fost un _____
îngrozitor. Prietena mea a devenit _____. Mama mea dorește să aibă un _____.

15. Ascultați și completați corect formularul: *La bibliotecă*. – 7 P

Ana: Bună ziua!

Bibliotecara: Bună ziua. Ce doriți?

Ana: Aș dori să citesc.....

Bibliotecara: Trebuie să îndepliniți un formular. Vă rog, numele și prenumele Dvs.

Bibliotecara: Anul nașterii?

Bibliotecara: Adresa dvs.?

Bibliotecara: La ce facultate studiați, la ce specialitate, grupă?

Bibliotecara: Este bine. Semnați aici. Trebuie să așteptați 5 minute.

Completați formularul	
Numele _____	
Prenumele _____	
Anul și data nașterii _____	
Adresa _____	
Număr de telefon _____	
Universitatea _____	

16. Descrieți un eveniment cu tema: „Sportul meu preferat”, folosind următoarele cuvinte: antrenament, echipă, portar, fotbal, stadion, teren, campion, efort, îmi plac mai multe sporturi. – 10 P

Punctaj..... 69 Nota.....

Nivelurile	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
A1/A2	69- 68	67- 65	64- 60	59- 54	53- 48	47- 41	40- 34	33- 28	27- 20	19- 10
B1/B1	69	68- 66	65- 62	61- 57	56- 53	52- 47	46- 41	40- 35	34- 28	27- 25
C1/C2	69	68- 67	66- 63	63- 62	58- 56	53- 51	49- 45	43- 37	35- 29	29- 26

Mecanismul de calcul al punctajului pentru nivelurile de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competențelor fonologice

Barem – valori la testul de control (asimilarea sistemului fonetic și competențelor fonologice)

Valori – 69 p.	Nivel avansat C1-C2	Nivel mediu B1-B2	Nivel minim A1-A2	Punctaj maxim
Receptivitate auditivă, comprehensiune	15-16	15-14	14-13	15
Asimilarea sistemului fonetic	4	3	2	3
Normele ortografice, ortoepie	14-15	14-13	13-12	14
Corectitudine articulatorie și precizie	12-13	12-11	11-10	12
Claritate și fluentă în comunicare	14-15	14-13	13-12	14
Inteligibilitate	11-12	11-10	10-9	11
Total puncte – nivel de similare a sistemului fonetic și competențelor fonologice	67-66	65-66	64-60	69

DATELE EXPERIMENTALE ALE GRUPULUI EXPERIMENTAL

Datele experimentale comparate (GC-GE) privind nivelul de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competențelor fonologice la studenții arabi (etapa de constatare)

Grup	Număr	Nivelul A1		Nivelul A2		Nivelul B1		Nivelul B2		Nivelul C1		Nivelul C2	
De control	27	8	29,55	5	26,22	4	29,5	3	30,25	4	30,27	3	35,05
De experiment	23	7	3,75	3	3,3	3	30	3	42,05	3	43,7	4	45,25

Datele experimentale comparate (GC-GE) cu privire la nivelul de asimilare a sistemului fonetic și de formare a competențelor fonologice la studenții arabi, etapa de control

	CONSTATARE				VALIDARE			
	GE		GC		GE		GC	
	NR. S	%	NR. S	%	NR. S	%	NR. S	%
A1	7	52	8	50,38	3	4,3	4	12,72
A2	3	47	5	53,48	3	4,7	3	11,62
B1	3	26,6	4	30,2	3	5,25	8	37,5
B2	3	13,	3	11,62	3	6,05	5	29,3
C1	3	27,75	4	17,6	4	11,75	4	30,25
C2	4	31,05	3	21,75	7	15,25	3	29,75

Data	Tema/subiectul	Greșeala comisă	Evaluarea (cadrului didactic/autoevaluare)	Autocorectarea/comentarea greșelii comise

MODEL DE AGENDĂ ARTICULATORIE A STUDENTULUI ARAB

Data	Tema/ subiectul	Greșeala comisă	Evaluarea (cadrului didactic)	Comentarea greșelilor comise
Septembrie 2017	Durata de pronunție a diftongilor ascendenți	<i>dai – rai le-ai – uai idei – femei ai – dai</i>	Nu se respectă durata diftongilor ascendenți posteriori în limba română	
Septembrie 2017	Diferențiere a cuvintelor care se pronunță la fel în limba maternă și în limba română	<i>basma buze cusur</i>	Interferența limbii materne în pronunția română	În limba arabă distingem diftongi ascendenți de lungă durată, pe când în limba română – doar scurți.
Octombrie 2017	Durata triftongului posterior în română	<i>profesoară – surioară; ploioasă – voioasă; perdeaua – basmaua</i>	Pronunție incorrectă vizavi de tipurile de citire	În tipul I, II și III de citire vocala <u>u/o</u> este redată prin rostirea scurtă a semivocalei <u>i</u> .
Octombrie 2017	Durata fonetică a cuvintelor ce conțin vocale duble	<i>continui – continuu; copii – copiii; șoapte – al șaptelea; infecție – infecțiile</i>	Pronunție incorrectă, cunoașterea insuficientă a pronunției în limba română	În limba arabă, <u>ii</u> au o durată mai mare și pot forma singuri silabe, în limba română aceste vocale pot apărea înaintea unei semivocale.

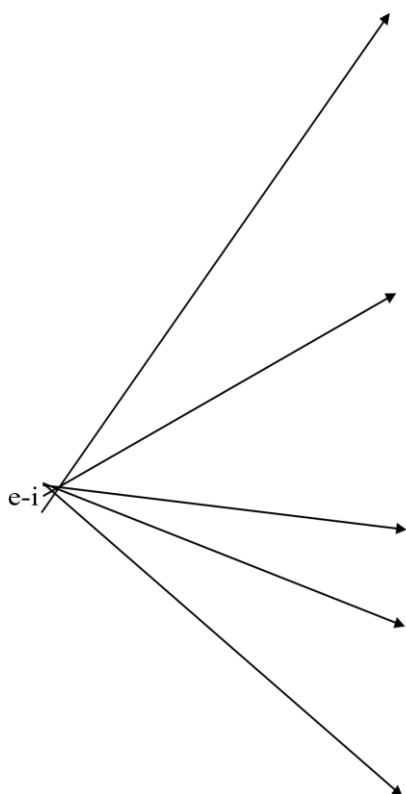
Noiembrie 2017	Accentuare a silabelor în cuvinte. Diferențieri semantice	<i>véselă – veselă</i> <i>tórturi – tortúri</i> <i>cópii – copíi</i> <i>dóctori – doctoríi</i>	Nu se respectă regulile de accentuare în cuvânt	În limba română accentul în cuvânt este liber, în limba arabă – nu
Noiembrie 2017	Aplicarea aspectelor suprasegmentale	<i>pariul ori meniul?</i> <i>alee sau epopee?</i> Merg <i>pe alee</i> și citesc o <i>epopee</i> .	Nu este respectată intonația la întrebările alternative	În întrebările alternative am distins tonurile.
Decembrie 2017	Accentul în frază. Respectarea tonului descendent și ascendent	<i>Suntem în Moldova</i> – <i>Suntem în Moldova de doi ani.</i>	Nu se respectă regula vizavi de tonul descendent	Se accentuează doar cuvintele noționale; cele funcționale se accentuează doar în cazul accentului logic.
Decembrie 2017	Aplicarea aspectelor suprasegmentale	<i>Ce doriți?</i> <i>Ce doriți să faceți?</i> <i>Când doriți să vorbiți?</i> <i>De ce doriți să plecați?</i>	Nu este respectată intonația în specificul întrebărilor	În întrebările speciale este utilizat doar tonul descendent.

FONOGRAMELE SISTEMULUI FONETIC

Sistemul fonologic segmental/intersegmental (care nu există în limba arabă)

a) Foneme perechi – perechi de vocale

a) perechea vocalică e-i



1. e trec, fel, tren, des, mers, mere, bere, medic – medical, pește, sfere, fete – fetele, petre – petrele;
2. i-i-e zefire – menire – trezire; termin – termina – terminat; tinerel – mititel
3. e-a case – casele; mare – marele; cafele – cafelele; carnete – carnetele; basmele – basmalele; cartela – cartele – cartelele
4. e-i mere – mire; fermă – firmă; negre – negri; cutie – cutii; comedie – comedii; scrie – scrii
5. e-ie eminent – eminente (inițial); enzimă – enzime (semivocal); iepure – ieftin; femei – cheie

b) perechea vocalică u-a

u a

1. u un, unu, unul; tu, tun, tunul;

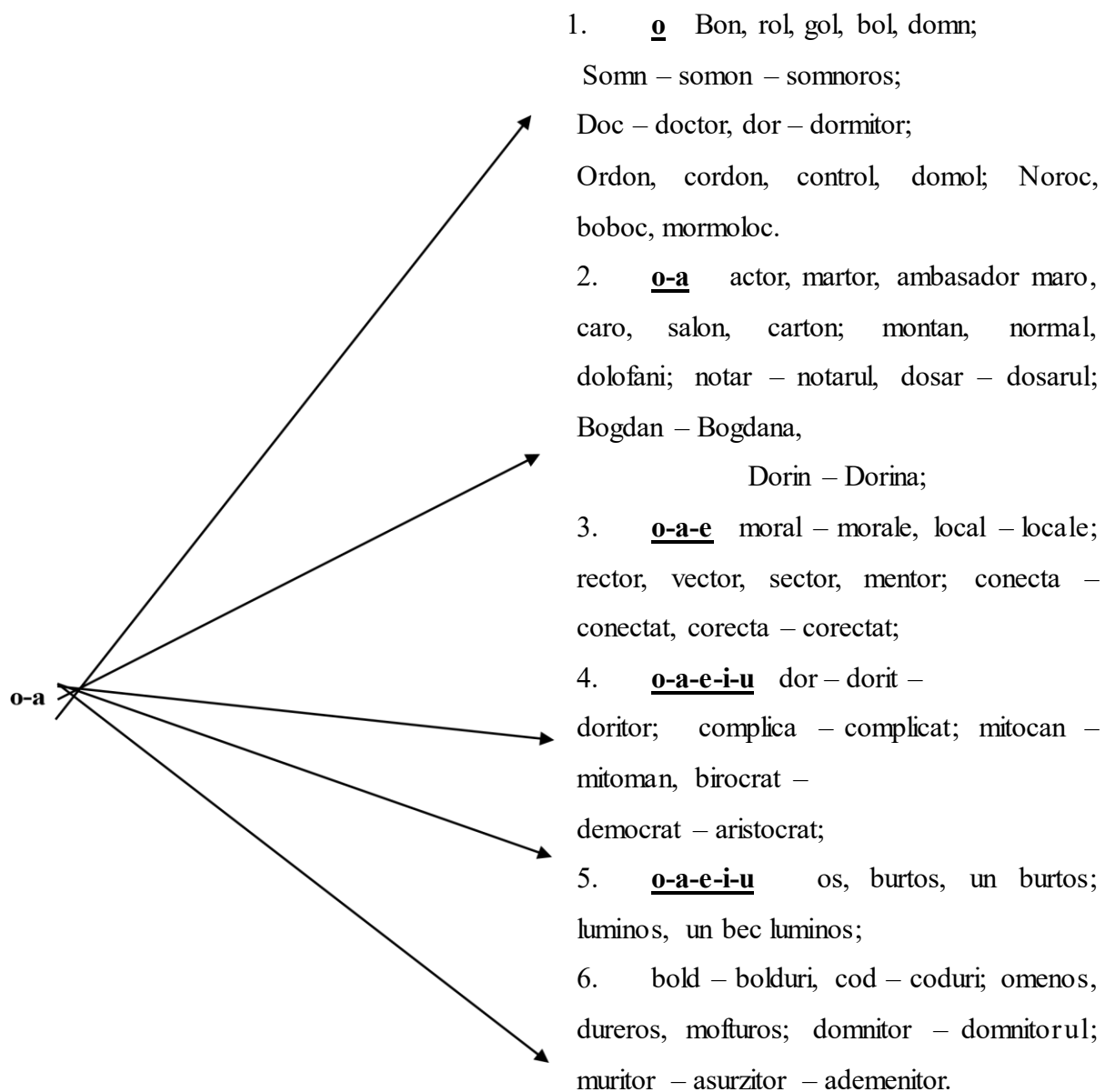
2. u-a anul, malul, anul, un an, un lan, la anul; dur, durut, durat;
cu acum, acut;
ursuleț, ursuz, am zar, am un zar, zar mare

3. u-a-e culme – lume; munte – multe;
anul are alune, altul nu are alune, are mure;
anul spune multe la lume;
ascunde, unde se ascunde, unde ascunde murele;

4. u-a tun, tunet, tunetul, acum a tunat;

5. u-a-e-i bir – birul, fir – firul; luna, luna a luminat minunat; minunat a luminat luna;
acuma a luminat luna; Minel, Irina; Luna a dat lumină; dinte, dintele, minte; Dina are un dinte, Didi are un dinte de minte; mire – mirele; emir, emirat, emiratul; unul este emir, altul nu este emir, este mire

c) perechea vocalică o – a



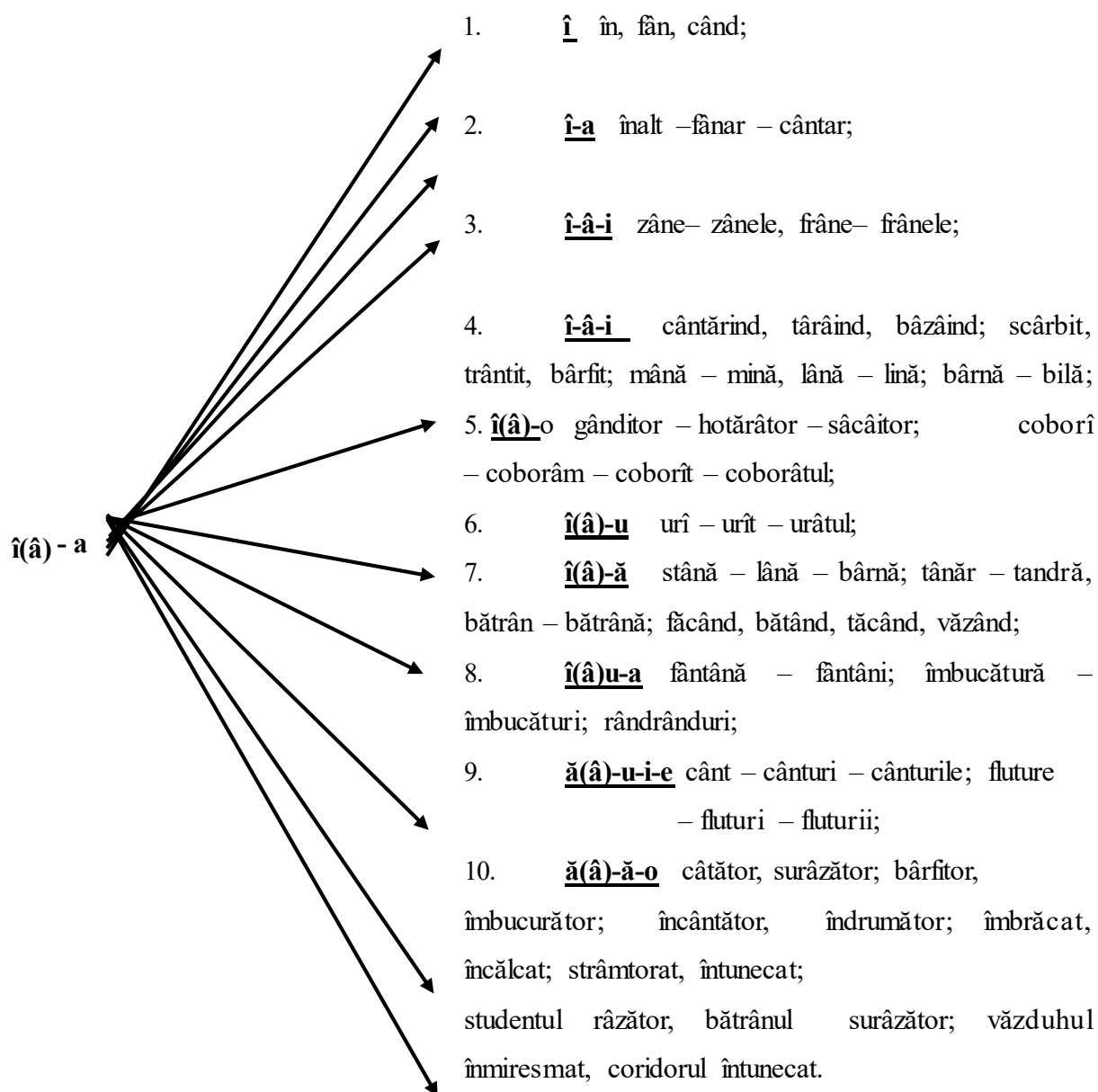
Diferențiați: o – u bon – bun, tartă – turtă, fondat – fundat; ador – adun.

d) perechea vocalică ă – a

ă – a

1. ă fă, fără, dă, dăm;
2. ă-a bar – bard – bărbat; numărat – bărbat – lăsat;
3. ă-e brădet – brănete – rachete; măsele – Săndeale – Fănele;
4. ă-a-e cărare – căldare – săltare; răbdare – numărare – măturare;
5. ă-i fizică – mimică – critică; lină – limbă – alină;
6. ă-a-i rănit – am rănit, mărit – am mărit; sădit – am sădit, sărit – am sărit;
7. ă-e-i smerită, emerită, ferită, trezită;
8. ă-o sondă, blondă, fondă babă – tombolă;
9. ă-u cupă – cumpăr – cumpărăm; ură – tură – urătură – untură; făcut – am făcut – căzut – am căzut; sufăr – nufăr – cufăr; număr – numără.
10. ă-a-e-i-o-u beznă, barză, barcă; adunăm, mestecăm, distrăm; declină – felină – senină; alină – felină – declină – termină – lumină; dună – dură – dure – Dunăre; bunătate – sănătate.

e) perechea vocalică î-a

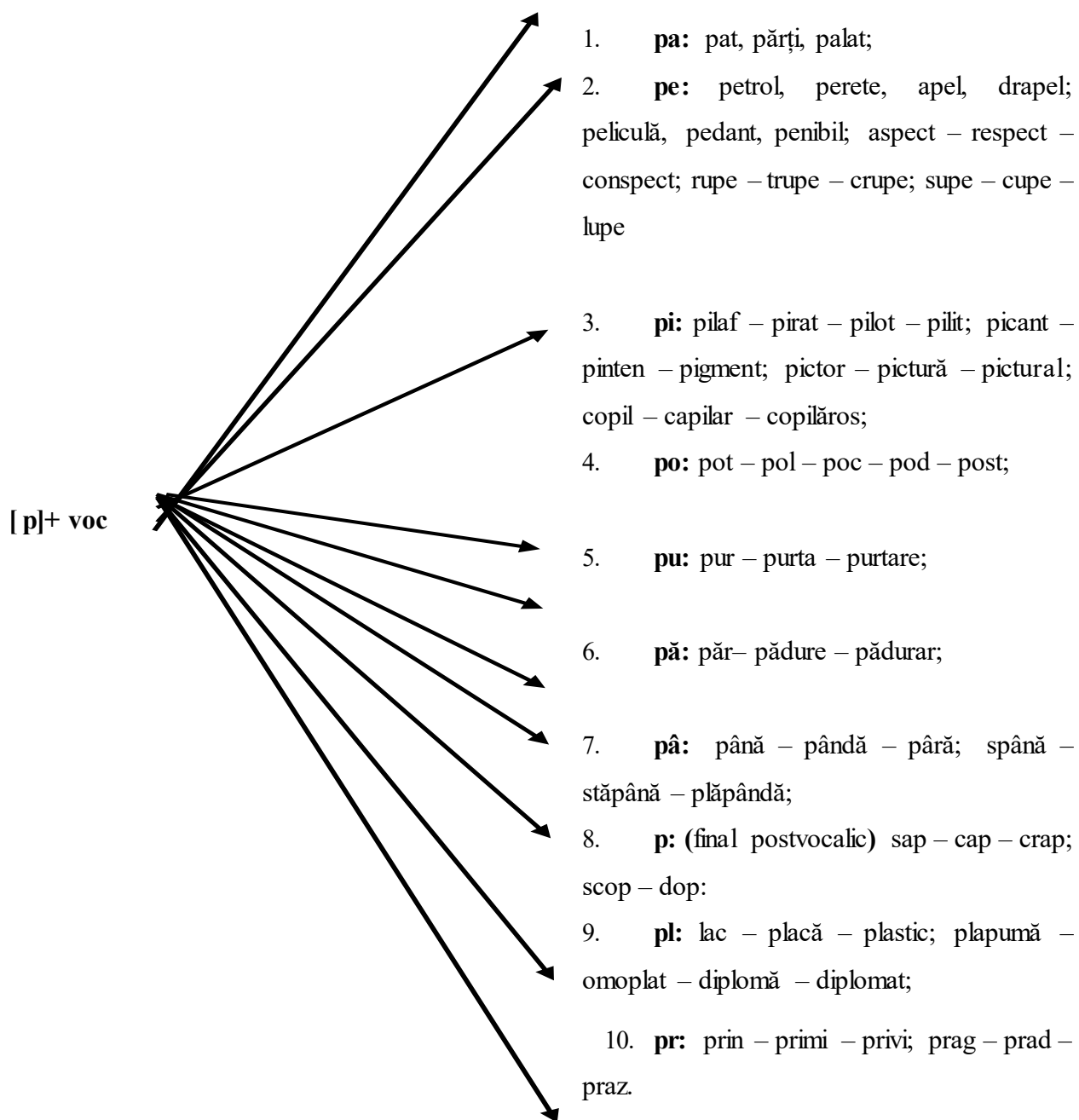


f) **vocale în hiat**

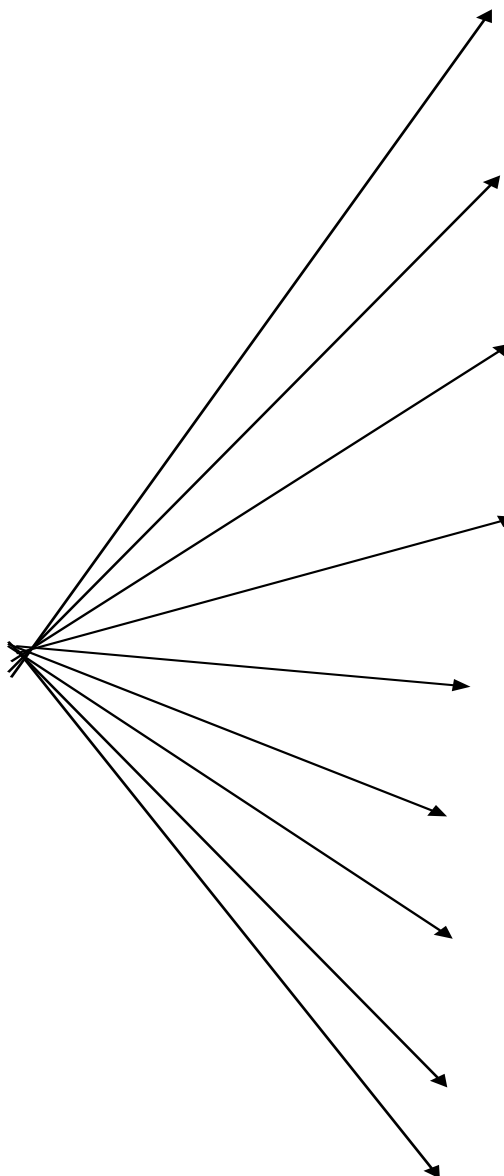
1. a – i: cais, hain, înainte;
2. a - e: aer, aeroport, Nicolae, aerisit;
3. a – o: haos, adaos;
4. a – u: aulă, Austria, Paul, aur, iaurt;
5. e – a: creat, ideal, real, paleativ;
6. e – i: treime, zeitate;
7. e – o: stereo, Teofil;
8. e – u: Europa, reușită, reunit;

9. o – a: coafeză, toast;
10. o – u: noutate, nour, ouşor;
11. o – e: poezie, poem, Noe;
12. o – i: îndoit, doime, ploile;
13. u – a: diluant, dual, insinuant;
14. u – o: duoden, virtuos;
15. u – e: duel, duet;
16. u – i: suim, turui, durui;
17. i – a: dialog, cotidian, pliant, hiat;
18. i – o: avion, biolog, pion, biosferă;
19. i – u: fiul, Vasiliu, piui;
20. i – e: prieten, călătorie, linie, hârtie;
21. ă – i: făină, străin, găină;
22. â – i: bâzâit, mârâit, dârdâit;
23. â – u: râul, grâul.

g) Consoane ce nu există în limba arabă

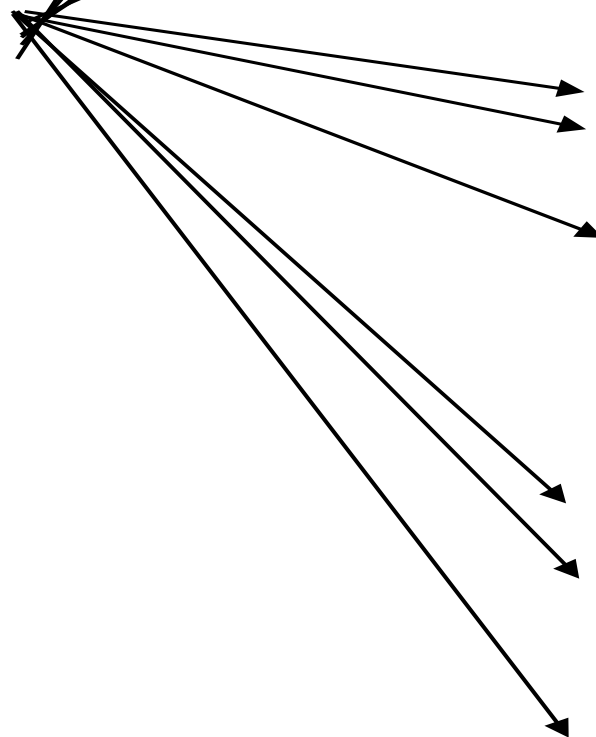


[v]+voc.



1. **Va:** var – vară – văratic; Oval – avar
– calvar;
revanșă – avalanșă; vinovat – avansatdevansat,
2. **Ve:** verde – vertical – vertebrat; Vest – vesel –
vetust; zvelt – eveniment – suveran; dovedi –
înveseli – reveni;
3. **Vi:** vis – vin – vibrant; vine – vineri –
vinificat; revistă – convinsă – învinsă; privit –
avizat;
4. **Vo:** volum – volan – vorbitor; zvon – zvonit
– avocat – avocatură; revocat – provocat – invocat;
5. **Vu:** vulcan – vulcanizare – vulcaniza;
vulnerabil –
vulnerabilitate; arvună – bravură – avută;
6. **Vă:** văd – vădov – vădit; văzut – văzduh –
vătav; sevă – trândavă – bolnavă;
7. **Vă(î):** vânt – vânat – vânător; vâscos – vâslă –
vâslă; avânt – avântat – aventură;
8. **Vr:** vreme – vrednic – vrem; devreme –
covrig;
9. **V: (final postvocalic)** bolnav – trândav –
Octav; păstrăv – văduv – pleșuv; activ – sportiv.

Consoana G



1. **Ga:** gamă – goală – gară;
alerga Activ-sportiv striga – a
se ruga;
2. **Go:** gol – gogoman –
gogonat; Gospodar –
gospodină – gospodăresc;
Vizigot – ostrogot;
3. **Og:** ogor – ogradă – oglindă;
4. **Gu:** gură – agură – figură;
Argument – unguent –
mugurel;
5. **Gă:** gălbenuș –
gălbenele; trăgător – dregător –
alergător; orgă – togă; ligă –
strigă – țiglă – aprigă;
6. **Gâ(i):** rugând – plângând –
strigând;
7. **Gl:** glob – glas – glugă;
Riglă – reglat – reglementat;
algă – algoritm;
8. **Gr:** grav – grabă –
grămadă; greșesc – gratis –
grătar; Negru – integru –
degrabă; ponegriț – agresat –
degradat;
9. **Rg:** argument – pergament;
prognostic – prognoză;
10. **Gn:** magneziu – magnat –
magnet; prognostic –
prognoză;
11. **Ng:** lungă – pungă –
dungă – stângă;
12. **Gm:** fragment –
segmentare;
13. **Rg:** larg – sparg – catarg;
14. **Lg:** fulg – mulg – divulg;
15. **Ng:** rang – lung

Diftongi și triftongi descendenți cu semivocala *i*

1. Iar – iarbă – iartă – iarnă; Viață – piatră, iată – biată;
Locuiam – bănuiam – voiam;
2. Ied – ieri – iederă;
Miere – fiere – fiertură;
Cuie – suie – gutuie;
3. Iod – ionian – Ionatan;
Voios – soios – foios – duios;
Fuior – taior – maior,
4. Iute – iureș – iurtă;
Tramvaiul – scaiul – craiul;
Studiu – mediu – remediu;
5. Deal – dădeam – deasupra;
Aveam – doream – dormeam;
Pleacă – leagă – dezleagă – aleargă;
Calea – valea – marea – zarea;
6. Vreo – vreodată – deodată – deocamdată;
7. Oare – soare – floare – doare;
Ninsoare – să coboare;
Profesoară – surioară – vioară – mioară;
Foarte – foame – foarfecă;
8. Ploioasă – voioasă – curioasă;
Ioane – creioane;
9. Ouă – nouă – două – plouă – rouă;
Perdeaua – basmaua; Lua – ploua – ouă; Steaua – a două – a noua.

Diftongi și triftongi ascendenți cu semivocala *i*

1. Cai – dai – rai; pai – plai-stai
Tai – tratai – tramvai;
Lucrai – purtai – aflai – coborai;
2. Suiai – tăiai – locuiai;
3. Dormei – priveai – primeai
Trimiteai – dădeai – stăteai; le-ai; ne-ai;

4. Arăboaică – englezoaică – grecoaică;
Turcoaică – tătăroaică – bulgăroaică;
Ursoaică – rusoaică;
5. Mei – bei – vrei, idei – femei – ardei – bordei;
6. Iei – preiei; miei – piei – volei; trei – treizeci – treisprezece;
7. Oi– doi – butoi – gunoi – cotoi; îndoii – dezdoi – altoi;
8. Uită – uite; sui – cui – pui; amărui – gălbui – verzui;
Copilului – studentului – profesorului;
9. Răi – dulăi – bățai;
Măi – călăi – zurgălăi;
10. Măine – pâine – câine; târâi – mârâi – cârâi;
11. Felii – opinii – fărfurii; auzii – privii – primii – povestii;
12. Au – august – augmentat; căscau – ascultau – împrumutau;
13. Beau – vreau – aveau – veneau – vedeau;
spuneau – puneau – puteau – rămâneau;
ne-au; le-au;
14. Zmeu – zeu – evreu – muzeu, Jubileu – derbedeu;
15. Hazliu – târziu—zglobiu; fiu – pliu – vizitiu;
16. Bou – birou – barou; furou – cadou – panou
17. Râu – brâu – frâu

Palatalizarea consoanelor c; g

Che

1. Chel – chem – chemare;
2. Cheamă – chelner – cherem;
3. Cheie – chelner – chelie;
4. Parchez – stochez;
5. Chetă – anchetă – mochetă;
6. Banchet – parchet – pachet;
7. Rachetă – banchetă – brichetă; 8. Ochelari – parchetari – pichetari;
9. Veche – ureche – pereche.

Ghe

1. Gheb – ghebos – gheboasă;
2. Ghebe – gherghef – ghepard;

3. Gheretă – dughene – lighene;
4. Înghesui – îngheșuială – îngheșuit.

Ghi

1. Ghindă – ghirlandă – ghinion;
2. Ghimpe – ghimpat;
3. Anghină – anghinare;
4. Unghe – junghi – triumghi – dreptunghi.

Ce

1. Cer – cec – cep – încep;
2. Celest – celibat – celibatar;
3. Cedează – centrează – încetează;
4. Centru – central – centralism;
5. Centură – cenușă – cenzură;
6. Ceas – ceai – ceaun – ceva – aduceai;
7. Accent – decent – procent – recent – adiacent;
8. Deceniu – proces – deces;
9. Duce – aduce – conduce – deduce;
10. Rece – trece – zece – întrece.

Ci

1. Ciclon – ciclist – ciclamă;
2. Cimbri – ciment – cibernetic;
3. Cimbri – cimpoi – cincii;
4. Cioc – cioban – cintezoii;
5. Cinstit – cineva – cioplitor;
6. Ciunt – ciung – cisternă;
7. Bici – bicicletă – motocicletă;
8. Oricine – vecine – decide – ucide;
9. Deci – faci – aici;
10. Încerci – încarci – încurci.

Ge

1. Gen – ger – general;
2. Geană – geantă – geamă;
3. Gem – geam – generic;
4. Sugestie – digestie – congestie;
5. Urgent – sergent – inteligent;
6. Ninge – curge – plânge.

T

1. Țar – țară – țăran;
2. Țigară – ține – țiglă;
3. Oțet – oțel – terțe;
4. Istețime – lățime – prospețime;
5. Încrețit – cuțit – ascuțit;
6. Acțiune – fracțiune – acționar – dicționar;
7. Amorți – dezmorți;
8. Mulți – ascuți – descuți – incuți;
9. Băț – soț – șanț;
10. Drăguț – prostuț – micuț;
11. Glumeț – certăreț – zâmbăreț – vorbăreț;
12. Anunț – denunț – pronunț.

X (ics)

1. Xerox – xilen – xilograf;
2. Text – oxid – bioxid;
3. Expus – exclus – expres – exterior;
4. Export – expert – exportator;
5. Exces – extins – extensie;
6. Explozie – explozibil – explicabil;
7. Pix – fix – linx – sfinx;
8. Fixez – prestez; text – lest;
9. Expert – estet; luxat – lăsat; 10. Expert – respir; exod – episod; taxă – lasă;
11. Fix – ficși; complex – complecși.

X gz/ks

1. Examen – examinator – examinare;
2. Execut – exemplar – existență;
3. Exemă – exemplu – executiv;
4. Exact – extract;
5. Exercițiu – exagerez;
6. Fixăm data examenului. Executați extragerea!

**TIPOLOGIA EXERCITIILOR DE ASIMILARE A SISTEMULUI FONETIC
ȘI DE FORMARE A COMPETENȚELOR FONOLOGICE
ÎN LIMBA ROMÂNĂ LA STUDENȚII ARABI**

I. EXERCITII DE AUDIERE

- Ascultați toate cuvintele și identificați intrusul:

[i] – fir, din, lin, ridic, sec;

[e] – cartela, cartele, cartelele, munte;

[u] – anul, malul, lanul, clanul, dar;

[o] – ordon, cordon, control, domol, mor; [ă] – mă, dă – mă, să – stăm, lăsăm, urât; [â] – stână, lână, bârnă, brânză, haos.

- Ascultați cuvintele și distribuiți-le după tipul de accent (accentul pe penultima vocală și accentul pe ultima vocală):

Saltea, vișiniu, cucuvea, macrou, trimitea, alergau, nuia, rupeau, lua, flăcău, plouă, gutui.

Pe ultima vocală	Pe penultima vocala

- Ascultați cuvintele cu pronunție problematică și completați spațiile libere cu ele.

Cuvintele: colecție, infecție, soluție, poliția, injecția, protecție.

Tatăl are o.....ce face..... în casă. Mama caută..... și spre seară sună.....

Dar a venit salvarea și i-a făcut tatălui o..... ca și o pentru familia noastră.

- Ascultați și determinați prezența diftongilor și triftongilor în următoarele cuvinte:

dormei, arăboaică, femei, gunoi, buimac, beau, mereu, sacou, soare, miel, ploios, birou, dai-dădeai, duiosduioasă.

Diftongi	Triftongi

- Ascultați, apoi citiți cuvintele care se pronunță cu dificultate:

Traseul era blocat, am coborât și am luat *cafeaua mult așteptată*, am pus hainele *clăie* în geantă, apoi am auzit *cucuveaua* care locuia toată viața în copac.

- **Ascultați și recunoașteți pronunția sonoră: gz, ks: aranjați cuvintele în două coloane:**

Xerox, exact, text, exactitate, pix, exersa, sfînx, exemplar, expedia – exersa, exercițiu – exagerez.

Pronunția sonoră: gz	Pronunția sonoră: ks

- **Ascultați și repetați intonând diferit același cuvânt, în funcție de poziția lui în propoziție:**

Venim la ore.

Venim la ore devreme.

Mă duc la concert.

Mă duc la concert la ora 19.00.

Suntem în Moldova.

Suntem în Moldova de trei luni.

E bine să ai bani.

E bine să ai bani pentru viață.

- **Ascultați. Legați după sens cuvintele din cele două coloane. Citiți exemplele obținute, respectând intonația.**

- | | |
|--|----------------------|
| a) La bancă studenții arată | 1. semănăturile |
| b) Nu absentează niciodată de la | 2. în stradă |
| c) Funcționarea verifică | 3. pașapoartele |
| d) Mihai cheltuiește zilnic | 4. banca |
| e) Studenții spun mulțumesc, apoi ies | 5. cursuri |
| f) Presupun că profesorul știe unde este | 6. foarte mulți bani |

- **Ascultați și asimilați cuvintele problematice în pronunție. Citiți aceste cuvinte respectând ritmul și intonația. Completați spațiile libere.**

(*standard, oftalmolog, audiat, mînios, trîntor, cuier, detaliu, veselă, veselă*)

1. L-am consultat pe medicul.....
2. Ne-au.....profesori universitari
3. Profesorul.....a ieșit din sală
4. Ascultăm teme.....la lecțiile de informatică
5. Cel mai mare.....este prietenul meu
6. Iarăși.....este ocupat

7. Am observat un.....interesant în acest text.

8. În dulap nu era nici o.....

9. Ea a venit.....la ora de limba română.

- **Ascultați acest text alegeți atenția intonației și ritmului. Subliniați cuvintele cu alternanțe multiple.**

Un copil se juca în curte. Unde pui jucăria, a strigat tatăl. Gentile părinților erau pe scaun.

Instrucțiunile părinților n-au fost înțelese de copil, deoarece copilul căuta mijloace unde să-și pună jucăriile. De ce nu încerci să le pui în geanta ta?, i-a zis mama, (continuați).

Citiți atent și completați spațiile cu cuvinte ce au consoanele palatalizate: c, g – che/chi; ghe/ghi (*chelner, banchet, ochelari, urechi, deschis, unchi, chirurg, înghețată, triumphi*)

E zi liberă. Suntem în familie. Vom merge la restaurant pentru că va fi un _____, vor fi _____ . Vom comanda suc și _____. _____ ne va _____ sucul. Chelnerul nostru poartă _____. Masa noastră are formă de _____, dar nouă ne este bine.

- **Dictare** (un text cu titlu și să conțină cuvinte cu: *che/chi, ce/ci, ghe/ghi, ge/gi*)
- **Anexa 5, pag 15: Citiți dialogul și oferiți studenților imagini adiacente.**
Apoi studenții vor completa formularul.

- **Ascultați și răspundeți la întrebări:**

Care este antonimul cuvântului rău?

Cu ce faceți curat?

Care este timpul trecut al verbului a lua?

Care este masa ta în sala de curs?

II.

EXERCITII IMITATIVE

- **Ascultați și repetați cuvintele care conțin diftongi și triftongi descendenți:** *piatră, ieftin, miercuri, gutuie, duios, fotoliu, dezleagă, oare, soare, leoaică, perdeaua, vreodată* etc.

- **Ascultați și repetați enunțurile ca conțin alternanțe fonetice și consonantice. Ascultați și citiți corect:** (alternanță vocală – diftong: *deștept-deșteaptă*. Cel mai deștept este bunicul meu, dar și bunica mea este deșteaptă, ei au trăit o viață frumoasă. În fiecare seară eu aștept să mă sune și ei așteaptă sunetul meu. Eu le povestesc despre profesorul de informatică, despre profesoara de

limba română. Tatăl meu este curajos, nu se teme de nimic, mama mea este mai puțin curajoasă. Eu vreau să fiu ambasador, iar sora mea visează să fie ambasadoare.)

- **Practicați alternanțele vocalice:**

Casă – căsuță;

Plasă – plăsuță;

Văr – vară;

Umăr – umerii;

Piață – piețe;

Deșert – deșartă;

Țimp – temporal; Tânăr – tinerei;

Noră – nurori.

- **Practicați alternanțele consonantice:**

Omidă – omizi, aud – auzi, tund – tunzi;

Frate – frați, bogat – bogați, ocupat – ocupați;

Deștept – deștepți, papuc – papuci;

Drag – dragi, dragă – drage, frumos – frumoși; Muscă – muște, cască – căști etc.

- **Repetăți următoarele enunțuri ce conțin un fenomen cu pronunțare dublă [II]:**

Omul mahmur are nevoie de hrană.

Tatăl dorește să se odihnească la țară.

Când suntem bine dispuși noi hotărâm să mergem la munte.

- **Ascultați și repetați cuvintele cu consoane palatalizate, acordând**

atenție contrastului consoană dură-consoană palatalizată: *Ma – mic, m-au – mi-au, mere – mire-miere; n-am – neam, anale – inele; lac – leac, lene – line; rang – ring, răd – rid; pun – pin, spun – spin, pară – piară etc.*

III. EXERCIIȚII ARTICULATORII

- **Articulați diftongii ascendenți și descendenți în lexemele relevante.**

- **Citiți cuvintele care conțin diftongi și triftongi în următoarele enunțuri, observați diferența.**

E bine să fii *voios* și nu *furios* Ei *dormeau* până târziu. *Biroul* tatălui e spațios. Trebuie să bea ceva cald etc.

● **Citiți enunțurile, acordați-le cu ajutorul accentului:**

Păsările mănâncă pâine.

Niște păsări mănâncă pâine.

Niște păsări vor mânca ceva pâine.

Niște păsări vor avea mâncare ceva pâine.

● **Pronunțați cuvintele care conțin vocale în hiat, articulați-le corect, folosiți corect accentul:**

Înainte, aerisit, haos, aulă, ideal, treime, reușită, coafeză, nour, poezie, înnoit, virtuos, durui, avion, dialog, biosferă, farfurie, găină, bâzâit, grâul.

● **Citiți cu voce tare aceste enunțuri și precizați accentul.**

1. *Citiți textul exact!*
2. *Fixăm data examenului!*
3. *Te-am ascultat cu atenție.*
4. *Te-am ascultat cu multă atenție.*
5. *Nici nu citești, nici nu scrii.*
6. *Doresc să vorbesc și să scriu corect.*

● **Citiți cu voce tare caseta de cuvinte cu alternanțe consonantice:**

Brad –brazi, stradă – străzi, zăpadă – zăpezi, pas – pași, rus – ruși, farmacist – farmaciști, ministru – miniștri, student – studenți, coleg – colegi.

● **Citiți cu voce tare enunțurile care conțin foneme compuse și subliniați-le.**

1. Țara mea este mare și bogată.
2. Nu-mi plac injecțiile.
3. Prietena mea este drăguță.
4. Am nevoie de consultație.
5. Tatăl mă înțeapă cu acul seringii, dar fiind medic – știe ce face.
6. Dimineața e ceață și eu mănânc dulceța.
7. Expoziția e prea scumpă.

8. Examenul va fi interesant.
9. Exemplele sunt destul de complicate.

- **Citiți cu voce tare proverbele ce conțin diftongi:**

Unde nu e cap vai de picioare.

Toate sunt trecătoare ca ziua de ieri.

În trup străin, minte voioasă.

Timpul învață pe aceia ce n-au școală.

Apa trece, pietrele rămân.

Lacomul mai mult pierde și leneșul mai mult aleargă. Minciuna are picioare scurte.

- **Citiți cu voce poemul, atrageți atenția la diftongii ascendenți și descendenți (poemul „Luceafărul”, 3-4 strofe).**

- **Citiți și pronunțați corect. Schimbați accentul și intonația.**

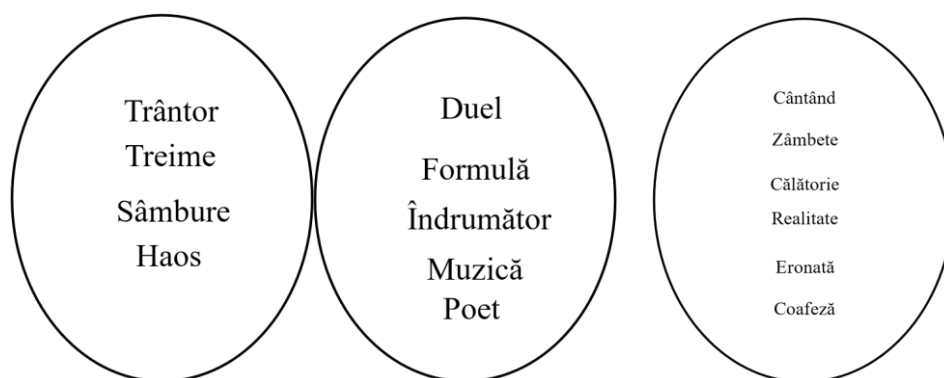
Muzeul acesta conține obiecte interesante. Veniți mâine mai devreme la lecție! Pe cine îl aștepți?

Eu îl aștept pe colegul meu de cameră. Care oraș din Moldova ți-a plăcut mai mult? Ai cheltuit mulți bani, de unde să mai ai bani!? Mă întreb dacă ar trebui să le dau un telefon.

IV. EXERSAȚII ANALITICE

- **Identificați locul accentului în următoarele cuvinte:** *mac, hectar, salcâm, micșorat, sclav, povestesc, organe, guvernator, drag, gramatică, unguent, creier, brutal, friptură, trandafir, jurământ, cad, cădem, dă-mi-o, prinde-o.*

- **Selectați și citiți cuvintele din cele trei casete lexice fiecare grup fonetic cu vocale în hiat.**



Determinați tipurile de accent în aspect fonologic în următoarele cuvinte: *copac, animal, frumusețe, dorință, bani, odihnă, călătorie, prospețime, haos, bărbat, pictură, psalm, fumător, afectat.*

Accentul dinamic	Accentul muzical	Accentul cantitativ	Accentul mixt sau combinat

- Găsiți literele necesare pentru a forma pluralul următoarelor (substantive) cuvinte:

Moldovean –	A Ă Â B C D O X E
moldov	F G H I P Z Î J L M N
Femeie – feme....	R S Ș T Ț U V
Mâncare – mâncăr...	
Cafea – cafe...	
Frate – fra... Vară –	
v...ri	
Loc – loc...	

Aranjați literele necesare și reproduceți următoarele cuvinte (verbe):

Laud	l....da cad....	duce	c....duce
Cad	adun.... ști....	coc storc șterg	c....ce st....ce
Adun	sc....te	expir	șterg....spir
Ști scot			

- Corectați găsind formula corectă de pronunție în următoarele cuvinte:

model: clasă – clase

pădure, prost, capră, festival, efort, vară, poveste, victimă, sector, schelet, post, zi, sac, epidemie, uşă, peşte, joc, ajutor, sfeclă, salcâm, biolog, unguent, creier.

- Identificați triftongii ascendenți și descendenți în următoarele exemple. Selectați cuvintele determinați numărul de silabe în aceste cuvinte. Citiți enunțurile corect și expresiv.

A fost o zi plioasă, dar sora mea toată ziua a fost voioasă și curioasă. Oare ce voi face astăzi? Doresc să beau o cafea, cafeaua este foarte bună. Doream multe să fac, dar Ioana nu-și găsea creioanele, am fost nevoit s-o ajut pentru ca să nu fie supărăcioasă.

- Determinați intonația în următoarele cuvinte din caseta cu diftongi ascendenți și descendenți. Citiți cu voce pentru a corespunde sensului.

Ai învățat să vorbești românește?

Dimineața obișnuiesc să beau o cafea.

Ești obosit, dar mergi la examen!?

Aici nu e liberă nici o masă.

Nu accept pentru nimic în lume.

Vai, a început să vorbească!

- Formați pluralul următoarelor substantive, citiți-le cu voce, ce ați observat?

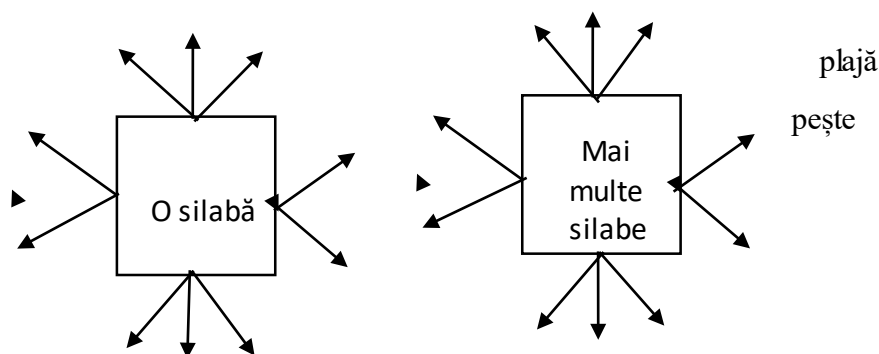
Prieten –	Muzeu – Dans –	Fotoliu –
Băiat –	Loc –	Studiu –
Leu – Bilet –	Ecou –	Nume – Prenume –
Ziar –	Meci –	Pronume –

- Analizați cuvintele și divizați-le în pronunție o silabă și pronunție mai multe silabe:

aer, reușită, duel, dialog, fân, cânt, mână, ban, bere, rob, apel, praf, flori, poveste, soare, sec, pază, caz, eprubetă, coș, pește, plajă etc.

Caz

Coș



• **Ascultați, repetați, scrieți și citiți fiecare grup fonetic care nu există în limba arabă:**

[e]: fete, mere, tren, destin, inele, cafele, elefant, elemente, basmale, farfurie.

[u]: un, tu, munte, minunat, album, luminos, emiratul, ascunde, tunetul, alune.

[o]: om, doctor, ambasador, rector, comunica, cofetar, normă, dureros, dormitor.

[ă]: măr, bărbat, răbdare, frică, blondă, nufăr, reclamă, duminică, cană.

[î, â]: fân, cântar, bârnă, coborâm, bătrân, fântână, încântător, întunecat, îmbătător, în, încăpător, înmiresmat.

[p]: pat, pietre, piramidă, popor, purtare, pădure, stăpână, plec, program, luptă, psalm, plombă, palat, probă, palton.

[v]: vară, veste, eveniment, vinovat, vocală, covor, vultur, văzduh, bolnavă, vânt, elev, devreme, Vlad, definitiv.

[j]: joc, prăjitură, deranj, ajutor, dirijor, bagaj, jurământ, adjectiv, pijama.

[g]: gară, bogat, gospodar, oglindă, guvern, pungă, plângând, riglă, integru, argument, unguent, fragment, merg.

V. EXERSAȚII COMUNICATIVE CU ORIENTARE ÎN ASIMILAREA SISTEMULUI FONETIC

• **Construiți întrebări ce țin de imagine, acordați atenție intonației, ritmului și accentului în enunțuri. Ce nuanțe de intonație ați observat?**

Ce țară reprezintă această imagine?

Orașul Chișinău este capitala Ucrainei?

Acest oraș este mare sau mic?

Ce ai observat suplimentar în această imagine?

Care locuri interesante dorești să le vezi și îți plac în Republica Moldova?

- **Marchează întrebările principale pentru următoarele enunțuri și argumentați intonația.**

Acest parc este plăcut și mare. În cele din urmă acest dosar a fost examinat. Această doamnă ne va povesti despre acest parc. Eu am trecut pe lângă o potecă mai largă. Aceasta a fost taxa mea.

- **Citiți atent următoarele enunțuri și formulați întrebările posibile pentru fiecare enunț.**

Această țară are multe obiceiuri și tradiții. Până la Chișinău am să călătoresc cu trenul accelerat. Când voi veni spre casă, voi intra într-un magazin alimentar. După amiază am să expediez informația. Pentru cină voi lua brânză și pastramă. Voi chema imediat un coleg de birou și vom soluționa problema relativ la cererea Dvs.

- **Stabiliți intonația în următoarele exemple cu al doilea tip de palatalizare a lui c, g în limba română. Citiți cu voce tare și răspunde-ți la întrebările posibile.**

1. Astăzi cerul este senin.
2. Tatăl dorește să mănânce carne de pui?
3. În orașul Chișinău transportul circulă foarte bine.
4. Bicicleta lui Andrei este destul de scumpă.
5. Tu ești gelos pe Ana?
6. Colegele noastre nu doresc să închidă fereastra?
7. Vai, aceasta e casa covrigilor!
8. Plângi, pentru că nu știi cum să rezolvi problema?
9. Șterge mai repede masa și pleacă la ore!
10. Nu-mi place cirul, îmi place realitatea.

- **Alcătuieți un dialog, potriviți întrebările și utilizați-le („La restaurant”)**

Zafer: Dorești să mergem *undeva*?

Doa: _____

Zafer: Suntem deja aici. Unde dorești să stai? Dorești să stai mai aproape de fereastră? Doa:

Zafer: Eu aș dori o cafea mică și o felie de tort cu vișine.

Doa: _____

Zafer: Iată că vine și chelnerul, este bine.

- **Improvizonați un dialog cu patru răspunsuri pentru următoarea situație „La librărie”**

Zafer: _____ Doa: Am nevoie de niște cărți românești: poezie și proză.

Zafer: _____

Doa: Vreau să cumpăr un volum de poezii de Mihai Eminescu și câteva romane de scriitori contemporani: Marin Predea, Mircea Eliade.

Zafer: _____

Doa: Am să cumpăr Eminescu. *Opere complete* și ultimul roman scris de Marin Predea, *Cel mai iubit dintre pământeni*.

Zafer: _____

Doa: Destul de ușor, dar trebuie să folosesc și dicționarul dacă vreau să înțeleg totul.

● **Ascultați textul și formulați întrebări.**

O zi interesantă la pădure Formulați pentru colegul dvs., cât mai multe întrebări posibile și discutați această situație. <i>Când?...</i> <i>De ce?...</i> <i>Cum faci?...</i> <i>Care?...</i> <i>Unde?...</i> 	A fost cea mai interesantă zi din viața mea. După un COVID îndelungat, m-am pomenit cu prietenii în Codrii Orheiului. Am călătorit cu autocarul și am ajuns la ora 10.00. Toți veseli, bucuroși, în jur numai copaci, iarbă verde, flori, păsări și un loc extraordinar. Cu ce să începem? Am început cu micul dejun în apropiere de lac.
--	--

● **Citiți această poezie, respectați intonația și accentul în propoziție. Ce ați memorizat?**

Părinții fac totul oricând pentru noi

Ne nasc și ne cresc mai mari decât ei, Rămân apoi ci discreție în urmă, Nu ne deranjează de obicei.

Li-e rușine că sunt prea bătrâni, prea bolnavi,

Pentru noi prea modești și prea simpli părinți, Vinovați pentru timpul pierdut Ne privesc în tăcere cuminți.

(A. Blandiana, „Părinții”)

● **Citiți corect întrebările, argumentați răspunsul.**

Cum este orașul Chișinău?

Ce se află în fiecare cartier?

Cum sunt blocurile?

Cum este centrul? De ce?

Unde este Universitatea de Stat?

Cum sunt străzile din Chișinău?

Unde ești tu acum?

Câți studenți sunteți în grupă?

Vă place limba română? De ce?

● **Completați spațiul conform modelului. Citiți, respectați pronunția corectă a diftongilor/hiat.**

Nume: Eu sunt Ahmed.

Vârsta: Am 28 (douăzeci și opt) de ani.

Tara: Sunt din Siria. Sunt arab.

Familie: Am 5 (cinci) frați mai mari. Ei lucrează în Germania și Franța.

Studii: Sunt student la Universitatea Tehnică, voi fi inginer – electrician. Sunt în Moldova de 2 ani.

a) Nume: _____

b) Vârsta: _____ (20)

Țara: _____

Familie: _____ (2 frați, 1 soră)

Studii: _____ (Student USM)

c) Nume: _____ (Eiliuli)

Vârsta: _____ (22)

Țara: _____ (Turcia)

Familie: _____ (1 soră, elevă)

Studii: _____ (Student UTM, facultatea arhitectură)

- **Stabilim o discuție-conversație. Observăm utilizarea corectă a vocalelor în hiat.**

Urmăriți intonația.

- În piață este multă lume?
- Da, în piață este foarte ... lume. Toți oamenii au nevoie de legume și fructe. -
- Unde mai sunt mulți oameni?
- În librărie mai sunt ... oameni, la teatru sau la cinema. Și în biblioteci sunt ... oameni.
- Pe stradă este puțină lume?
- Ziua este foarte multă lume pe stradă. Este aglomerație. Dar noaptea lumea este acasă. Este ... lume pe stradă noaptea.
- Dar într-un hotel? Sunt mulți oameni?
- Desigur. Sunt ... oameni într-un hotel. Sunt și turiști și oameni de afaceri.

ANALIZA CONȚINUTULUI ȘI A STRUCTURII CF CA PARTE INTEGRANTĂ A SISTEMULUI FONETIC ÎN LITERATURA DE SPECIALITATE

Autor	Conținutul competenței
Cadrul European de Referință pentru limbi: predare-învățare-evaluare [21, p. 91]	„Competența fonologică presupune o cunoaștere a percepției, a producerii și o aptitudine de a percepe și a produce: unități sonore ale limbii (foneme) și realizarea lor în contexte specifice (alofone); trăsăturile fonetice care disting fonemele (trăsături distinctive ca, de ex., sonoritatea, nazalitatea, ocluziunea, labialitatea); compoziția fonetică a cuvintelor(structura silabică, succesiunea fenomenelor, accentuarea cuvintelor, tonurile, asimilarea, lungirile); prozodia sau fonetica frazei.”
L. Hjelmslev [84]	„Limba este un sistem de semne alcătuit din diverse subsisteme, fiecare dintre ele având un conținut și o expresie, care constituie forma unei substanțe”. Aceste raporturi sunt de interdependență, fiecare subsistem condiționându-l pe celălalt, numite de Hjelmslev <i>de solidaritate</i> : existența unui subsistem o presupune pe a celuilalt.
C.I. Vartanova [104, p. 64]	„Un sistem complex de cunoștințe despre structura sonoră, unitățile fonetice segmentale și suprasegmentale ale limbii străine, care se realizează în activități de receptare la auz și pronunție (de articulare/ articulatorii), dar și în deprinderi/ abilități ritmico-intonaționale.”
Ferdinand de Saussure [82, p. 179-185]	„Limba este un sistem de semne. Ținând seama de această clasificare, putem considera semnificația lexicală, împreună cu semnificația gramaticală ca alcătuind conținutul limbii.” „Unitatea sistematică a limbii se manifestă pe deplin în vorbire, unde toate subsistemele limbii acționează simultan. Aceste unități evocă nu un sunet, ci un întreg sistem latent.”

N.L. Gonciarova [107, p. 13]	„Un sistem flexibil în dezvoltare, subcomponent al componentei lingvistice, care include cunoștințe despre sistemul fonetic al limbii străine, abilități relevante perceptive și articulatorii, deprinderi de a opera cu ele în conformitate cu contextul lingvistic, precum și un complex de motive instrumentalintegatoare interne, convingeri și valori, ce asigură un înalt nivel al calității activității de comunicare fluentă.”
Al. Rosetti, A. Lăzăroiu [48, pp. 137-139]	„Litera și fenomenul reprezintă substanța fonică a sistemului fonetic; sunetul este cea mai mică unitate fonică din care este alcătuită comunicarea noastră.” După Roman Jakobson, grafemul „ne provoacă” viziunea noastră asupra constituentului fizic al cuvântului, pe când fonemul ne arată cum este constituit câmpul semantic al cuvântului.
A.A. Homutova [122, pp. 92-93]	„Baza pe cunoștințe, deprinderi și atitudini, capacitate a individului de a demonstra/realiza competența de comunicare în limba străină, în corespundere cu normele de pronunție a limbii studiate”; „capacitatea de a construi corect propriul mesaj oral în limba străină, utilizând eficient unitățile lingvistice (fonetice) pentru rezolvarea intențiilor comunicative, într-un context concret”.
Jan Baudouin de Courtenay [60, pp. 273-274]	„Aspectul funcțional al fonemelor își are meritul său, Funcția elementelor sonore în procesul comunicării poartă un rol atât în aspect morfologic, cât și derivativ. Această latură și constituie aspectul funcțional al sunetelor lingvistice, care include legătura lor nemijlocită cu morfologia. Alternanța flexionară morfologică a radicalilor apare ca un fenomen secundar provocat de sistemul fonetic al limbii studiate.”

L.L. Prisnaia [116, pp. 288-289]	„Sistemul integrat de cunoștințe ale educabililor despre raportul dintre sistemul fonetic și fonologic a limbii materne și a limbii străine, precum și abilitățile/deprinderile practice formate la studenți în procesul studierii foneticii ca un comportament specific al lingvisticii.”
S. Pușcariu [46, p. 386-387]	„În limba română alternanțele fonetice au un caracter sistematic, o regularitate în constituirea alomorfelor. Primul aspect cu care intră în contact cel care ascultă o comunicare verbală este aspectul sonor, sistemul fonetic, fonetica limbii studiate, deoarece cunoașterea sistemului fonetic e necesară pentru formarea deprinderii de sonorizare a limbii studiate.”
O.A. Lavrova [112, p. 65]	„O combinație dintre componentele: cunoașterea aspectelor psihologice constitutive, a mecanismelor de comunicare verbală și a percepției semantice; cunoașterea fenomenelor și a variantelor lor (alofonelor); abilități/deprinderi de diferențiere fonetică și fonologică a formelor silabelor; abilități și deprinderi de receptare, reproducere și producere, realizarea în vorbire a fenomenelor segmentale și suprasegmentale; priceperea de a interpreta adecvat, în conformitate cu stilul fonetic utilizat, a mijloacelor verbale și nonverbale de comunicare; abilități de transcriere fonetică și intonare/citire a textului ținând cont de stilul fonetic utilizat.”
A.M. Șciukin, G.M. Frolova [127, pp. 63-64]	„Capacitate a unei persoane de a realiza un dialog în conformitate cu normele de pronunție în limba studiată, care cuprinde setul de cunoștințe despre sistemul fonetic al limbii, nivelul înalt de dezvoltare a abilităților în procesul de operare în limba străină, dar și complexul de motive interne, convingeri și valori în domeniul pronunției corecte a vorbirii, care asigură o calitate înaltă a activității de comunicare a studentului.”

Cadrul European de Referință pentru limbi [21, p. 134]	„Capacitatea de a percepe și a articula unitățile sonore ale limbii, de a cunoaște trăsăturile fonetice care disting fenomenele, compoziția fonetică a cuvintelor și prozodia sau fonetica frazei.”
O.A. Malih [114, p. 42]	„Capacitate a unei persoane de a realiza un dialog în conformitate cu normele de pronunție în limba studiată, care cuprinde setul de cunoștințe despre sistemul fonetic al limbii, nivelul înalt de dezvoltare a abilităților în procesul de operare în limba străină, dar și complexul de motive interne, convingeri și valori în domeniul pronunției corecte a vorbirii, care asigură o calitate înaltă a activității de comunicare a studentului.”
A. SIMIONATO. Fonodidattica: una questione di competenza [133]	Autoarea introduce noțiunea de fonodidactică ca strategie integratoare de predare-învățare- evaluare axată pe structuri fonetice segmentale, intersegmentale și suprasegmentale.

**ANALIZA CONȚINUTULUI ȘI A STRUCTURII COMPETENȚEI FONETICE ÎN
CADRUL SISTEMULUI FONETIC ÎN LITERATURA DE SPECIALITATE**

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi [21, p. 91]	Cunoaștere a percepției și a producerii; Aptitudine de a percepe și a produce unități fonetice
N. Corlăteanu, Vl. Zagaevski [27, pp. 34-36]	<i>Componenta cognitivă:</i> a) Cunoașterea structurii sunetelor; Abilități care permit înțelegerea fenomenelor fonetice ale aspectelor segmentale și suprasegmentale ale limbii române la nivel articulatoriu și acustic; <i>Componenta pragmatică:</i> a) deprinderi și capacități ritmico-intonationale
C. Guelenne, <i>La conscience phonologique</i> [130]	Se elucidează conceptul general de conștiință fonologică, autorul descrie procesul de formare a conștiinței fonologice, precum și Modelul tehnologic de realizare a acestui obiectiv.
N.L. Goncharova [107, pp. 13-14]	<i>Bloc cognitiv:</i> a) Componenta informațională/cunoștințe integrate despre conținutul și structura de funcționare a sistemului fonetic al limbii studiate; <i>Bloc acțional:</i> a) Perceptiv (studentul își dezvoltă abilitățile și deprinderile de percepție); b) Articulator (studentul va dispune de abilități și deprinderi acustico-articulatorii și ritmico-intonationale);
A.A. Homutova [122, pp. 92-93]	<i>Componenta cognitivă:</i> a) Cunoașterea „unităților fonetice”; Abilități și deprinderi de operare cu mijloace fonetice de comunicare <i>Componenta pragmatică:</i> a) Abilități și deprinderi care îi pot permite studentului să înțeleagă și să reproducă mesajul în conformitate cu normele fonetice ale limbii-țintă

L.L. Prisnaia [116, p. 288]	<i>Componenta cognitivă:</i> a) Cunoașterea sistemului fonetic al limbii; b) Abilități și deprinderi de utilizare cunoștințelor despre sistemul fonetic; c) Pregătirea adecvată pentru activitatea de comunicare; <i>Componenta pragmatică:</i> a) Strategii de receptare și producere în procesul de asimilare a sistemului fonetic; <i>Componenta reflexivă:</i> Capacitatea de a realiza autocontrolul sistemului fonetic
I.T. Stan, Fonetica experimentală, Cluj-Napoca, 1978, pp. 17-21	<i>Componenta cognitivă:</i> a) Cunoașterea mecanismului vorbirii și percepții sistemului fonetic; b) Cunoașterea variațiilor fonetice; <i>Componenta pragmatică:</i> a) Deprinderi de a diferenția formele fonetice ale cuvântului; b) Abilități și deprinderi de a recepta, produce; reproduce și realiza în comunicare fenomenele segmentale și suprasegmentale la diferite niveluri de asimilare a sistemului fonetic; c) Abilități de asimilare a contextelor, textelor în dependență de stilul fonetice al limbii studiate;
A.M. Șciuchin, G.M. Frolova [127, pp. 65-66]	<i>Componenta cognitivă</i> a) Totalitatea cunoștințelor despre sistemul fonetic al limbii studiate (conținutul și structura sistemului fonetic) <i>Componenta pragmatică:</i> a) Deprinderi și priceperi în înțelegerea mesajului oral, participarea în comunicare respectând normele fonetice ale limbii studiate

Cadrul European Comun de Referință pentru limbi predare-învățare-evaluare [21, p. 134]	<i>Categoriile controlului sistemului fonetic:</i> a) Controlul fonetic de bază; b) Articularea sunetului; c) Caracteristici prozodice: intonație, ritmul vorbirii; <i>Domeniile principale ale controlului sistemului fonetic:</i> articulația, pronunția sunetelor; intonația, ritmul și accentul cuvintelor, îmbinărilor de cuvinte, cât și accentul frazei și „rata” de vorbire; - inteligibilitatea: accesibilitatea sistemului fonetic pentru ascultători și percepția dificultăților de a înțelege sistemul fonetic.
Al. Rosetti, Aurelian Lăzăroiu, <i>Introducere în fonetică</i>, București [48, pp. 40-43]	• nivelul motivațional-valoric; • nivel cognitiv; • nivel pragmatic.

**ELEMENTELE DE STRUCTURĂ A COMPETENȚEI FONOLOGICE
ÎN CADRUL SISTEMULUI FONETIC AL LIMBII ROMÂNE**

Componenta cognitivă	<u>Cunoștințe:</u> Evidențierea unităților sonore ale limbii studiate (fonemele), a particularităților de funcționare a sistemului fonetic la nivel segmental și suprasegmental; Prezentarea trăsăturilor fonetice specifice fonemelor (sonoritatea, nazalitatea, ocluziunea, labialitatea etc.); Familiarizarea cu structură fonetică a cuvintelor (structura silabică, succesiunea fonemelor, accentuarea cuvintelor, intonația, lungimea sunetelor); Deprinderea cu prozodia sau fonetica frazei (accentuarea și ritmul frazei, intonația, alternanțe fonetice alternanțe consonantice, forme accentuate, forme neaccentuate, ritmul, intonația etc.) Conștientizarea esenței fenomenelor fonetice în procesul de receptare la auz și la pronunție; Determinarea particularităților mecanismului de generare a vorbirii, structura aparatului de vorbire; Recunoașterea caracteristicilor psihologice ale proceselor de receptare și producere a vorbirii; Identificarea variațiilor fonetice necesare pentru o comunicare eficientă.
------------------------------------	--

Componenta pragmatică	<u>Capacități:</u> Perceperea și producerea unităților sonore ale limbii studiate conform normelor ei; Utilizarea productivă a caracteristicilor prozodice (intonația, accentul, ritmul) frazei, alternanțe vocalic-econsonantice, forme accentuate-neaccentuate etc.; Stăpânirea abilităților intonaționale ca fluența, cursivitatea, ritmul, pauza, expresivitatea vorbirii); Aplicarea unităților fonetice ale limbii țintă, conform normelor articulatorii, Receptarea la auz a mesajului oral în limba străină, ținând cont de accentul principal și accentul secundar al limbii; Evidențierea caracteristicilor fonetice ale unităților de sunet asimilate ca: labialitatea, durata etc.; Pronunțarea unităților sonore în baza regulilor de transcriere fonetică; Specificarea pronunției în scrierea fonetică (a îmbinărilor de litere, cuvintelor); Studierea compoziției fonetice a cuvintelor (structura silabică, accentuarea cuvintelor, lungimea sunetelor, asimilarea etc.); Lectura esajelor/contextelor/textelor în conformitate cu convențiile ortografice;
	Modificarea intonației și plasarea corectă a accentului principal și secundar în enunț/frază; Pronunțarea corectă a unităților sonore în limba studiată comprehensiunea lor la nivel de comunicare.

Componenta atitudinalvalorică	<u>Aptitudini:</u> Posedarea atitudinii motivaționale pentru stăpânirea unei pronunții corecte, în conformitate cu normele limbii studiate; Demonstrarea unei gândiri corecte la producerea și utilizarea unităților segmentale în comunicare; Exprimarea dorinței și perseverenței de a fi eficient în dezvoltarea propriei culturi fonologice; Manifestarea atenției, a interesului referitor la corectitudinea propriei exprimări în capacitatea de autoverificare; Pregătirea favorabilă pentru formarea continuă și dezvoltarea propriei competențe fonologice pentru comunicare.
---	---

INFORMAȚII PRIVIND VALORIFICAREA REZULTATELOR CERCETĂRII

Problema științifică importantă soluționată pe parcursul cercetării constă în fundamentarea științifică a modalităților de aplicare a resurselor compensatorrecuperatorii din perspectiva competențelor fonetice în cadrul integrator al Modelului Tehnologic de formare a competențelor fonetico-fonologice pentru studenții străini în vederea integrării plene a acestora în cadrul social și profesional.

O primă acțiune realizată în vederea soluționării problemei enunțate este elaborarea unui Curriculum de Fonodidactică (din perspectiva modelului Algoritmizarea, Configurarea Integrarea Structurilor Stratificate ale Învățării – ACISSI).

Rezultatul obținut a constat în oferirea unui instrument practic autorilor de documente de referință în studiul RLS – Curriculum, programe de studiu, planificări ale cursurilor opționale, autorilor de manuale, de ghiduri metodologice și de alte resurse adiacente indispensabile studiului. În contextul universitar, s-a ținut cont de elementele curriculumului de Fonodidactică din perspectiva integrării în Curriculumul de studiu RLS. Cadrele didactice au avut oportunitatea de a proiecta săptămânal 2 ore de Laborator/Atelier fonetic. De asemenea, au fost aplicate exerciții de fonetică separat și integrate în alte activități care presupun formarea competențelor lingvistice și de comunicare. Rolul primordial al Curriculumului a constat în caracterul său integrator, sintetic,

de organizare a conținuturilor și de prezentare a modelelor de strategii didactice pentru formarea competențelor fonetico-fonologice în diverse medii de învățare: instituționale și/sau informale.

Altă acțiune principală din punct de vedere ideatic a fost elaborarea unui Model Tehnologic de formare a competențelor fonetico-fonologice la studenții străini (studiu de caz – studenții arabi). Rezultatul obținut a constat în oferirea participanților la procesul educațional a unui model de organizare conceptuală cu valoare paradigmatică. MTFCF constituie o paradigmă care facilitează actul asumat și conștientizat al cadrului didactic de a elabora strategii didactice. Cadrele didactice, dar și utilizatorii consideră formarea inteligibilității în RLS drept finalitate favorizantă integrării plenare a utilizatorilor în mediul social și profesional.

O altă acțiune propusă în cadrul cercetării a fost aplicarea instrumentelor de configurare a opiniilor pentru a stimula motivația de studiu. Rezultatul a constat în integrarea în procesul de studiu, pe lângă componenta de conținut și metodologică, și a componentei atitudinale. Efectul acestei acțiuni a constat într-o interrelaționare profesor-utilizator bazată pe cunoașterea nevoilor, care, ulterior, se vor reflecta în strategiile didactice și resursele de studiu.

Acțiunea practică de a oferi și adapta diverse modele de Agendă articulatorie precum și modele de Gimnastică de articulare a constituit un pas foarte important. Rezultatul acestei acțiuni a constat, din perspectiva cadrului didactic, în elaborarea unităților de evaluare punctuală pornind de la diagnosticare – etapă inițială – observare și prognosticare – etapă iterativă. Din perspectiva utilizatorilor, aceste resurse de metacogniție au avut rolul de a contribui la formarea competențelor de autoevaluare ale utilizatorilor, dar, totodată, au constituit puncte de plecare pentru menținerea și augmentarea motivației.

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnatul, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Semnătura

Marcel BĂLICI

Data



Marcel Bâlici

Data nașterii: 15/08/1973 | **Cetățenie:** moldoveană | **Gen:** Masculin | **Număr de telefon:**

(+373) 76792243 (Număr de telefon mobil) | **E-mail:** marcel.balici@gmail.com |

Adresă: Str. Testemi Țanu, 23, Chișinău, Moldova (-)

● EXPERIENȚA PROFESIONALĂ

09/1995 – 08/1996 Râșcani, Moldova

PROFESOR ȘCOALA MEDIE „DURUITOAREA NOUĂ”

1996 – 2009 Chișinău, Moldova

PROFESOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ INSTITUȚII PREUNIVERSITARE

09/2009 – 10/2014 Chișinău, Moldova

LECTOR SUPERIOR USMF „NICOLAE TESTEMIȚANU”

Adresă str. Ștefan cel Mare 165, Chișinău, Moldova

Chișinău, Moldova

LECTOR SUPERIOR ULIM (UNIVERSITATEA LIBERĂ INTERNAȚIONALĂ DIN MOLDOVA)

Adresă str. Vlaicu Pârcălab 52, Chișinău, Moldova

10/2018 – 12/2019 Chișinău, Moldova

PROFESOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ IPLT M. SADOVEANU

Adresă str. Aerodromului 5, Chișinău, Moldova

03/2020 – 10/2020 Chișinău, Moldova

DEPARTAMENTUL DEZVOLTARE SERVICII BM „B.P. HASDEU”

Adresă str. Ștefan cel Mare 148, Chișinău, Moldova

● EDUCAȚIE ȘI FORMARE PROFESIONALĂ

1990 – 1995 București, România

PROFESOR DE ISTORIE Universitatea București

• Istorie/profesor de istorie

• Seria L – 2516

• Licență

2000 – 2000

PROFESOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ Institutul de științe ale educației

- Limba și literatura română
- Recalificare

2014 – 2017 Chișinău, Moldova

MASTER ÎN ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI (PROGRAMUL DE STUDII - MANAGEMENT EDUCAȚIONAL) UST (Universitatea de Stat din Tiraspol)

- Management educațional
- Diplomă de Master
- Studii de Master Angajator: IPLT „Rambam”

Adresa angajatorului: str. Independenței 5/2, mun. Chișinău, Rep. Moldova

COMPETENȚE LINGVISTICE

Limbă(i) maternă(e): **ROMÂNĂ**

Altă limbă (Alte limbi):

	COMPREHENSIUNE		VORBIT		SCRIS
	Comprehensiune orală	Citit	Exprimare scrisă	Conversație	
ITALIANĂ	B2	B2	B2	B2	B2
FRANCEZĂ	B2	B2	B2	B2	B1
RUSĂ	C1	C1	B2	B2	B2

Niveluri: A1 și A2 Utilizator de bază B1 și B2 Utilizator independent C1 și C2 Utilizator experimentat

COMPETENȚE DIGITALE

Utilizarea pachetului Microsoft Office™ | Utilizarea optimă a instrumentelor IT pentru realizarea resurselor didactice (platforme, aplicații) | Certificat nivel de cunoaștere intermediară IT Ordin MEC Nr. 445 din 27.05.2022

INFORMAȚII SUPLIMENTARE COMPETENȚE DE COMUNICARE ȘI INTERPERSONALE

Abilități de interacțiune în cadrul profesional

- Pe orizontală: Coleg / Coleg
- Pe verticală: Elevi, membri ai administrației

Competențe de propunere a soluțiilor adecvate circumstanțelor

Competențe de valorificare a mesajelor și discursurilor receptate

Competențe de valorificare a experienței personale de comunicator cât și a experiențelor de comunicatori ale interlocutorilor

COMPETENȚE DE MANAGEMENT ȘI CONDUCERE

Competențe optime în manageriatul clasei de elevi

Realizarea, elaborarea și coordonarea proiectelor instituționale circumscrite arealului profesional de activitate Realizarea, elaborarea și coordonarea proiectelor internaționale circumscrite arealului profesional de activitate

COMPETENȚE DOBÂNDITE LA LOCUL DE MUNCĂ

Experiență de colaborare în triada profesor – copil – părinte

Experiență de aplicare a paradigmatelor educaționale și configurarea lor în modele de învățare

Experiență de lucru cu elevii CES

Experiență de persuadare relativ la valoarea utilizării cursului de limbă română și a proiectelor aferente

Experiență de lucru în echipă la nivel instituțional, național și internațional

LUCRĂRI ȘTIINȚIFICE PUBLICATE

1. Cărți de specialitate

1.2 Cărți de specialitate colective (cu specificarea contribuției personale)

1. BÂLICI, M., BÂLICI, N., PRUTEANU, M. Concepție metodologică de studiere a limbii române pentru studenții străini. Instrumentar necesar la ora de limba română pentru profesori și studenți. Chișinău: CEP MEDICINA, 2012, 61 p. ISBN 978-9975-113-51-9.

2. Articole în reviste științifice

2.2. în reviste din alte baze de date acceptate de către ANACEC (cu indicarea bazei de date)

În reviste internaționale , categoria B+, indexate în CEEOL:

2. BÂLICI, N., BÂLICI, M., Modele conceptuale pentru formarea deprinderilor de comprehensiune literală și contextuală integrată în procesul de lectură. In: *Crossing Boundaries in Culture and Communication*. Journal of the Department of Foreign Languages, Romanian-American University. București: Editura Universitară, Volume 11, Number 1, 2020, pp.46-52. ISSN = 2248 – 2202 ISSN-L = 2248 – 2202.

https://jrintconf.rau.ro/downloads/publications/CBCC_11.1_2020.pdf

3. BÂLICI, N. BÂLICI, M., Arhitecturi ideatice ale bunelor practici didactice premergătoare etapelor de comprehensiune interferențială și integrativă în formarea competențelor de comunicare verbală. In: *Crossing Boundaries in Culture and Communication*. Journal of the Department of Foreign Languages, Romanian-American University. București: Editura universitară , Volume 11, Number 1 2020. pp. 53- 59. ISSN = 2248 – 2202 ISSN-L = 2248 – 2202.

https://jrintconf.rau.ro/downloads/publications/CBCC_11.1_2020.pdf

4. BÂLICI, M., BÂLICI, N. Interferența paradigmei și modelului de învățare pentru formarea competențelor de comprehensiune. In: *Crossing Boundaries in Culture and Communication*. Journal of the Department of Foreign Languages, Romanian-American University. București: Editura universitară, Volume 13, Number 1, 2022. pp. 54-63. ISSN = 2248 – 2202, ISSN-L = 2248 – 2202

https://jrintconf.rau.ro/downloads/publications/CBCC_13.1_2022.pdf

În revista de categoria B

5. **BÂLICI, Marcel** Atelierul fonetic versus modelul tehnologic de formare a competenței fonetico-fonologice în RLS. În: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2023, nr.141-142 (decembrie), 2023 pp.49-52 ISSN 1810-6455.

În Analele Științifice ale universității:

6. **BÂLICI, Marcel**. Drumul valorii spre demnitate. În: *Metaliteratură*, 2003, nr. 8, pp. 34-36. ISSN 1857-1905.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Drumul%20valorii%20spre%20demnitate.pdf

7. **BÂLICI, Marcel**, BÎLICI, Nadejda. Portofoliul electronic al utilizatorului – instrument esențial în realizarea proiectului personal de comunicare. În: *Analele Științifice ale USMF „N. Testemițanu”*, 2011, nr. 1(12), p. 64-68. ISSN 1857-1719.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/15.Portofoliu%20electronic%20al%20utilizatorului.pdf

8. PRUTEANU, Maria, BÎLICI, Nadejda, **BÂLICI, Marcel**. Utilizarea formei de învățare e-learning din perspectiva constructivistă. În: *Analele Științifice ale USMF „N. Testemițanu”*, 2012, nr. 2(13), p. 584-588. ISSN 1857-1719.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/114.Utilizarea%20forme%20de%20invatare%20e_learning.pdf

9. BÎLICI, Nadejda, PRUTEANU, Maria, **BÂLICI, Marcel**. Conexiunea dintre e-learning ca formă de învățare și constructivismul social. În: *Analele Științifice ale USMF „N. Testemițanu”*, 2012, nr. 2(13), p. 588-592. ISSN 1857-1719.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/115.Conexiunea%20dintre%20e_learning%20ca%20forma%20de%20invatare.pdf

10. **BÂLICI, Marcel**, PRUTEANU, Maria, BÎLICI, Nadejda. Cunoașterea metacognitivă și acțiunile de instruire ale utilizatorilor. În: *Analele Științifice ale USMF „N. Testemițanu”*, 2012, nr. 2(13), p. 592-595. ISSN 1857-1719.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/116.Cunoasterea%20metacognitiva%20si%20actiunile%20de%20instruire%20ale%20utilizatorului.pdf

11. **BÂLICI, Marcel**, BÎLICI, Nadejda, PRUTEANU, Maria. Tehnologiile de informație și comunicare și formarea competențelor ontologice. În: *Analele Științifice ale USMF „N. Testemițanu”*, 2012, nr. 2(13), p. 595-599. ISSN 1857-1719.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/117.Tehnologiile%20de%20informatie%20si%20comunicare%20si%20formarea%20competentelor%20ontologice.pdf

12. BÎLICI, Nadejda, **BÂLICI, Marcel**, PRUTEANU, Maria. Concordanța dintre proiectarea didactică și identificarea nivelelor de autonomie ale utilizatorului. În: *Analele Științifice ale USMF „N. Testemițanu”*, 2013, nr. 2(14), pp. 374-378. ISSN 1857-1719.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Concordanta%20dintre%20proiectarea%20didactica%20si%20identificarea%20nivelelor%20de%20autonomie%20ale%20utilizatorului.pdf

13. **BÂLICI, Marcel**, BÎLICI, Nadejda, CHIRIAC, Argentina. Elaborarea discursului didactic în baza arhetipurilor conceptuale europene. În: *Analele Științifice ale USMF „N. Testemițanu”*, 2013, nr. 2(14), p. 389-393. ISSN 1857-1719.

14. CHIRIAC, Argentina, **BÂLICI, Marcel**, BÎLICI, Nadejda. Modalități de elaborare a strategiilor de formare a competențelor plurilingvistice. În: *Analele Științifice ale USMF „N. Testemițanu”*, 2013, nr. 2(14), p. 384-389. ISSN 1857-1719.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Modalitati%20de%20elaborare%20a%20strategiilor%20de%20formare%20a%20competentelor%20plurilingvistice.pdf

15.PRUTEANU, Maria, BÎLICI, Nadejda, BÂLICI, Marcel. Rolul grupului nominal în terminologia medicală. In: *Analele Științifice ale USMF „N. Testemițanu”*, 2013, nr. 2(14), pp. 378-384. ISSN 1857-1719.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Rolul%20grupului%20nominal%20in%20terminologia%20medicinala.pdf

16.BÂLICI, Marcel, BÎLICI, Nadejda, PRUTEANU, Maria. Stilul autonom de învățare – expresie a concepției moderne în educație. In: *Analele Științifice ale USMF „N. Testemițanu”*, 2013, nr. 2(14), pp. 393-398. ISSN 1857-1719.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Stilul%20autonom%20de%20invatare.pdf

3.Articole în lucrările conferințelor și altor manifestări științifice

În lucrările manifestărilor științifice

17.CHIRIAC, A., BÂLICI, M., BÂLICI, N. The valorization of the Migrants Intercultural Experiences for Students from Their Native Countries. International Conference. The future of education. Italia, Florența: PIXEL, 12-13 iunie 2014. <https://conference.pixel-online.net/files/foe/ed0004/FP/0589-SET398-FP-FOE4.pdf>

18.PRUTEANU,M., BÂLICI, N., BÂLICI, M. Modelarea capacității de comprehensiune prin realizarea activităților specifice decodificării și stabilirii contextului. În Trends in medical language teaching and learning = Tendințe în predarea și învățarea limbajelor medicale. Târgu-Mureș : University Press, 2016 pp.95-103. ISBN 978-973-169-464-1

19.BÂLICI, N., PRUTEANU, M., BÂLICI, M. Relevarea principiilor de cercetare în procesul de comprehensiune a textului (LSM) În Trends in medical language teaching and learning = Tendințe în predarea și învățarea limbajelor medicale. Târgu-Mureș: University Press, 2016 pp.105-112. ISBN 978-973-169-464-1

20.BÂLICI, M., BÂLICI, N. Fifty-one commented Linguistic Experiences. New perspectives in science education, ediția a VI – a. International Conference. The future of education. Italia, Florența, 2017, p. 456-460. ISBN 886-29-28-475.

https://conference.pixelonline.net/NPSE/acceptedabstracts_scheda.php?id_abs=2270&id_edition=24&mat=ACA&wpage=ped

21.BÂLICI, M., BÂLICI, N. The systematical and procedural Learning Approach Through Curricular Design. New perspectives in science education, ediția a VI – a. International Conference. The future of education. Italia, Florența, 2017, p. 325-329. ISBN 886-29-28-475.

<https://conference.pixel-online.net/NPSE/files/npse/ed0007/FP/0589-CSP3008-FP-NPSE7.pdf>

22.BÂLICI, Marcel, BÂLICI, Nadejda. Role and functions of new formative contexts for development of phonological awareness from the ACISSI perspective. În: *Educație pentru valori - continuitate și context*, Ed. Ediția 5, 25-28 aprilie 2018, Iași, Chișinău. Iași, Chișinău: EDlearning, 2018, p. 351-356. ISBN 978-88-87729-48-1.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/351-356_11.pdf

23.BÂLICI, N., BÂLICI, M. Conceptual synchronization systemic paradigm models and praxiological processes. Materialele conferinței internaționale pentru educația adulților ediția a V-a, „Education for values – contibuity and context”. România/Republica Moldova, Iași/Chișinău, 25-28 aprilie 2018, p. 51-57. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/51-55_55.pdf

În lucrările manifestărilor științifice incluse în *Registrul materialelor publicate în baza manifestărilor științifice organizate din Republica Moldova*

24.BÂLICI, Marcel, BÂLICI, Nadejda. Principi per l'elaborazione del discorso didattico. In: *Integrare prin cercetare si inovare.: Științe sociale*, Ed. 1, 8-9 noiembrie 2018, Chișinău. Chisinau, Republica Moldova: CEP USM, 2018, 2018, SS, pp. 140-143.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/140-143_13.pdf

25.BÂLICI, Nadejda, BÂLICI, Marcel. Incursioni teorice riguardanti le interferenze linguistiche. In: *Integrare prin cercetare si inovare.: Științe sociale*, Ed. 1, 8-9 noiembrie 2018, Chișinău. Chisinau, Republica Moldova: CEP USM, 2018, 2018, SS, pp. 144-147.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/144-147_7.pdf

26.BÂLICI, Marcel, BÂLICI, Nadejda. Corelarea rolului segmentelor bifonematice și organizatorilor textuali pentru realizarea etapei de prezentare a mesajului într-o comunicare eficientă. In: *Integrare prin cercetare si inovare.: Științe sociale*, 10-11 noiembrie 2020, Chișinău. Chisinau, Republica Moldova: CEP USM, 2020, R, SS, pp. 231-233. ISBN 978-9975-152-54-9.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/231-233_12.pdf

27.BÂLICI, Nadejda, BÂLICI, Marcel. Valențe fonetice ale paronimelor în exprimarea orală ghidată de organizatorii textuali. In: *Integrare prin cercetare si inovare.: Științe umanistice. Științe sociale. Științe juridice și economice*, 10-11 noiembrie 2020, Chișinău. Chisinau, Republica Moldova: CEP USM, 2020, R, SU, SS, SJE, pp. 99-102. ISBN 978-9975-152-51-8.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/99-102_31.pdf

28.BÂLICI, Marcel, BÂLICI, Nadejda. Aplicarea metodei răspunsului integral în cadrul producerii mesajului scris. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Didactica științelor filologice*, 27-28 februarie 2021, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, Vol. 3, pp. 16-23. ISBN 978-9975-76-320-2.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/16-23_5.pdf

29.STRAH, Lidia, BÂLICI, Marcel. Formarea deprinderilor de scriere pentru studenții arabi: etape și modalități practice de realizare. In: *Integrare prin cercetare și inovare.: Științe umanistice*, 9-10 noiembrie 2017, Chișinău. Chisinau, Republica Moldova: CEP USM, 2017, R, SU, pp. 87-91

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/87-91_38.pdf

30.BÂLICI, Marcel, BÂLICI, Nadejda. Interferențele lingvistice, element facilitator pentru achiziționarea competențelor de comprehensiune. In: *Diversitatea lingvistică si dialogul intercultural în procesul de comunicare*, 29 martie 2013, Chișinău. Chișinău: Tipografia Garomont-Studio; Vasiliana '98, 2013, pp. 81-87. ISBN 978-99754442-9-3.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/81-87_12.pdf